



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Maria Manuela Pereira Alves

Preferências de Leitura e Motivação no 1.º Ciclo do Ensino Básico:
A perspectiva dos alunos e dos professores

Curso de Mestrado em Inovação e Mudança Educacional

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professora Doutora Fernanda Leopoldina Parente Viana
Professora Doutora Alice Bastos

Maio de 2011

Resumo

A aprendizagem da leitura é uma das principais aquisições que as crianças efectuam no 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB) e, possivelmente, a que tem maior impacto, já que a leitura é um instrumento fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e da sua organização social. Estudos como o de Mata, Monteiro e Peixoto (2009) apontam para o facto de crianças em idade Pré-Escolar se encontrarem muito motivadas para a leitura. No entanto, os índices de motivação para a leitura vão reduzindo à medida que as crianças progridem no percurso escolar, principalmente a das crianças do sexo masculino. De acordo com Galveias (2005), a diminuição da motivação para a leitura pode resultar das práticas pedagógicas exercidas em sala de aula, já que os professores demonstram uma crescente preocupação em que os alunos adquiram a técnica da leitura, negligenciando por vezes a compreensão do texto. A ênfase na decodificação e a utilização de materiais pouco interessantes na fase inicial do ensino da leitura podem contribuir para a diminuição da motivação. Para além disso, as dificuldades experimentadas por muitos alunos durante o processo de aprendizagem da leitura serão também factor de desmotivação.

O presente estudo tem como objectivos: a) conhecer as preferências e hábitos de leitura dos alunos do 4.º ano de um Agrupamento Vertical de Escolas de Viana do Castelo; b) analisar se existem diferenças de temáticas em função do género; c) analisar se a lista de livros recomendada pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) para o 4.º ano integra as preferências apontadas pelos alunos; d) comparar as preferências manifestadas pelos alunos com as percepções dos professores sobre essas mesmas preferências. Para o efeito, foi construído um questionário destinado a conhecer as preferências de leitura dos alunos e um guião de entrevista semi-estruturada destinada aos respectivos professores, com o objectivo de conhecer as suas percepções sobre as preferências de leitura dos alunos.

Com este estudo pretendemos conhecer as temáticas que motivam os alunos, pois tal permitirá aos professores proceder a uma melhor selecção dos textos que constituem os materiais de leitura.

Palavras-chave: Preferências de leitura; Hábitos de leitura; Contexto psicossocial da leitura; Inovação Educacional.

Abstract

Learning how to read is one of the main acquisitions that children make in their first years of schooling, and is possibly the one that has the biggest impact, because reading is a fundamental tool of a person's development, and social organization. Studies like the ones done by Mata, Monteiro and Peixoto (2009) show that children at preschool age are motivated to read. Although, reading motivation rates reduce as children advance in their schooling, particularly boys. According to Galveias (2005), the decrease in reading motivation may be a consequence of pedagogic strategies used in the classroom, whereas teachers are displaying a growing concern in students acquiring reading skills, and sometimes neglect the text's comprehension. Emphasis to decoding and using materials with little or no interest to students in the initial phase of learning to read can contribute to reduce motivation. Also, the difficulties experienced by many students during the learning process are a negative motivational factor.

This study has the following aims: a) to identify the preferences and reading habits of fourth graders students from a group of schools of Viana do Castelo; b) to analyze if there are differences in themes depending on the gender; c) to analyze if the list of books recommended by the National Reading Plan for fourth graders reflect the preferences chosen by the students; d) to compare the students' preferences with the teachers' perceptions. A questionnaire and a semi-structured interview were developed in order to collect students' reading preferences, and teachers' perceptions are about their students reading preferences, respectively.

With this study we expected to know what themes motivate students, as this will allow teachers to make a better selection of the texts used as reading material in classrooms.

Key-words: Reading preferences; Reading habits; Psychosocial context of reading; Educational change.

AGRADECIMENTOS

No decurso da realização deste trabalho tive o apoio fundamental de pessoas que demonstraram a sua enorme generosidade ao estarem presentes e me apoiarem em momentos cruciais. Embora tenha consciência que as palavras são insuficientes para expressar a minha gratidão, quero dirigir a essas pessoas algumas palavras de afecto e de agradecimento:

Um primeiro agradecimento é dirigido à Professora Doutora Fernanda Leopoldina Parente Viana, por gentilmente me ter orientado na elaboração deste trabalho. A orientação científica proporcionada, baseada no rigor e objectividade contribuiu para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

À Professora Doutora Alice Bastos agradeço a co-orientação dada no decurso deste trabalho e os conhecimentos que me propiciou. A sua compreensão e incentivos constantes foram fundamentais e marcantes.

Quero dirigir um agradecimento especial à Dra. Carla Peixoto, por ter partilhado comigo os seus conhecimentos no âmbito da leitura e do tratamento estatístico de dados. A sua compreensão, apoio incondicional e incentivo foram pilares fundamentais na realização deste trabalho.

Aos meus pais agradeço a presença nos momentos cruciais da minha vida.

Ao César Castro agradeço a presença, o apoio, e o incentivo constante.

À Helena Mendes e Carla Ferreira, colegas do curso de mestrado que passaram a assumir a função de amigas, agradeço por me terem acompanhado ao longo deste percurso, partilhando angústias e alegrias.

À Isabel Nóvoas quero expressar o meu agradecimento pela sua amizade, pelas palavras de estímulo e constante apoio.

À Laura Matos e Ana Lima agradeço a amizade e apoio constante.

ÍNDICE

Resumo	I
Abstract	III
Agradecimentos	V
Índice	VII
Índice de Quadros e de Figuras	IX
Introdução	13

Capítulo I – Revisão de Literatura

1. Leitura: aspectos conceptuais	21
1.1. Conceito de leitura	21
1.2. Um modelo consensual da leitura	23
2. Iniciativas para elevar os níveis de literacia	27
3. As preferências de leitura dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico	34
4. A (des)motivação para a leitura	37
4.1. A motivação para a leitura	38
4.2. A diminuição da motivação para a leitura com a escolaridade	43
4.3. A relevância dos contextos informais de leitura para a motivação	46

Capítulo II – Método

1. Amostra	51
1.1. Alunos	51
1.2. Professores	53
2. Instrumentos de recolha de dados	53
2.1. Questionário aos alunos	53
2.2. Entrevista aos professores	54
3. Procedimentos de recolha de dados	54
4. Estratégias de análise de dados	55

Capítulo III – Apresentação e discussão de resultados

1. Resultados relativos aos alunos	59
1.1. Leitura partilhada com os alunos	59
1.2. Valor atribuído à leitura	61
1.3. Hábitos de leitura dos alunos	63
1.4. Contributos da Escola na motivação para a leitura	64
1.5. Preferências de leitura dos alunos	67
1.6. Hábitos de leitura das famílias	71
2. Resultados relativos aos professores	73
2.1. Frequência com que o Professor Titular de Turma lê para os seus alunos	73
2.2. Critérios usados para seleccionar o material de leitura	74
2.3. Acesso a outros suportes de leitura	74
2.4. Conhecimento das preferências de leitura dos alunos	75
2.5. Estratégias usadas para conhecer as preferências de leitura dos alunos	76
2.6. Partilha de leituras	76
2.7. Existência de biblioteca	77
2.8. As preferências de leitura dos alunos e o Plano Nacional de Leitura	78
3. Análise comparativa entre os resultados dos alunos e dos professores	79
Considerações finais	83
Referências bibliográficas	89
Anexos	95

ÍNDICE DE QUADROS E DE FIGURAS

Quadros

Quadro 1. Distribuição dos alunos pelas Escolas/Centros Escolares	52
Quadro 2. Leitura partilhada com os alunos	59
Quadro 3. Valor atribuído à leitura	62
Quadro 4. Hábitos de leitura na amostra total em função do género	63
Quadro 5. Contributos da Escola na motivação dos alunos para a leitura	64
Quadro 6. Livros que os alunos leram	67
Quadro 7. Livros que os alunos mais gostaram de ler	69
Quadro 8. Características dos livros que os alunos gostam	69
Quadro 9. Características dos livros que os alunos não gostam	70
Quadro 10. Tipo de leitura que os alunos preferem	71
Quadro 11. Hábitos de leitura dos Pais dos alunos	72
Quadro 12. Frequência com que o Professor Titular de Turma lê para os alunos	73
Quadro 13. Critérios utilizados pelos professores para seleccionar o material de leitura	74
Quadro 14. Frequência de acesso a outros suportes de leitura	74
Quadro 15. Conhecimento das preferências de leitura dos alunos	75
Quadro 16. Estratégias usadas para conhecer as preferências de leitura dos alunos	76
Quadro 17. Adequação entre as preferências de leitura dos alunos e e os livros do Plano Nacional de Leitura	78

Figuras

Figura 1. Modelo contemporâneo na leitura	23
Figura 2. Componentes da variável leitor	24
Figura 3. Processos de leitura e suas componentes	25
Figura 4. Habilitações académicas dos pais	52
Figura 5. Habilitações académicas das mães	52
Figura 6. Análise dos livros lidos pelos alunos e que pertencem ao PNL	68

Introdução

A actual sociedade é caracterizada pela procura incessante de informação e de conhecimento, o que enfatiza a importância da leitura. A capacidade de ler, para além de permitir o acesso ao conhecimento, proporciona inclusão social e permite formar uma sociedade crítica e consciente. Desta forma, a leitura é um instrumento valioso e imprescindível ao desenvolvimento do indivíduo, da sua estrutura, da sua organização social, e “as sociedades alfabetizadas têm, sem dúvida, vantagens culturais, políticas e económicas” (Costa, 2004, p. II). Se, nos anos oitenta, o desenvolvimento das novas tecnologias levou a pensar que, de entre os diversos meios de comunicação, a leitura passaria a ter uma posição inferior, os anos noventa fizeram despontar novas formas de comunicação que trouxeram um lugar de maior destaque à leitura. As novas tecnologias da informação e da comunicação, como o computador e a *Internet*, utilizam a escrita como meio privilegiado para trocar informação e as constantes reconversões no mundo do trabalho suscitam forçosamente a leitura de novas formas de produção (Galveias, 2005).

Nas últimas três ou quatro décadas o conceito de leitura sofreu alterações, o que, segundo Santos (2000), se deve às mudanças científicas, aos progressos tecnológicos e aos desafios profissionais de uma sociedade cada vez mais competitiva e mais exigente. Embora entre os estudiosos da leitura pareça haver alguma dificuldade em apresentar uma definição exacta de leitura, na medida em que se trata de um processo complexo e pluridimensional, existe largo consenso na perspectiva de que ler é essencialmente compreender. Os investigadores são também unânimes em considerar a leitura um processo interactivo, no qual a relação entre as variáveis texto, leitor e contexto irá determinar a compreensão na leitura (Giasson, 2000).

O Programa “Educação e Formação 2010”, que tem por objectivo tornar os sistemas europeus de educação e formação uma referência mundial, refere a competência de leitura como essencial para trabalhar na sociedade do conhecimento.

Os estudos do PISA 2000, 2003 e 2006 (*Programme for International Student Assessment*) tendo por finalidade avaliar a capacidade de usar os conhecimentos, demonstraram que no final do 1.º Ciclo do Ensino Básico os alunos portugueses

apresentam, no que diz respeito à leitura, níveis de desempenho inferiores comparativamente às restantes crianças europeias. No sentido de elevar os níveis de literacia dos portugueses surgiu em Junho de 2006 o Plano Nacional de Leitura (PNL), uma iniciativa do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministério dos Assuntos Parlamentares. Os dados apresentados pelos estudos PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) e PISA (*Programme for International Student Assessment*) demonstraram a existência de um número considerável de professores que não possuía a competência pretendida para ensinar as crianças a ler. Neste sentido, de forma a colmatar com as lacunas sentidas, em 2006/2007 o Ministério da Educação lançou o Programa Nacional para o Ensino do Português – 1.º Ciclo (PNEP) com o intuito de proporcionar a formação específica na área da leitura aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Também em 1996 os Ministérios da Educação e da Cultura lançaram o Programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) cuja finalidade era a de instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas. As Bibliotecas Escolares fazem parte do sistema educativo sendo, deste modo, um elemento essencial de apoio e desenvolvimento aos objectivos educativos. Contudo, a par da sua função educativa, as Bibliotecas Escolares desempenham ainda uma função cultural. Por sua vez, também as Bibliotecas Municipais e os Bibliomóveis¹ dão um contributo muito significativo no processo educativo e cultural. Saliente-se que em escolas onde não existe Biblioteca Escolar, o Bibliomóvel permite aos alunos ter acesso aos livros.

A capacidade de ler permite ao indivíduo uma melhor compreensão do mundo que o rodeia, assim como possibilita responder às solicitações sociais, técnicas e profissionais que a actual sociedade impõe. A aprendizagem da leitura é complexa e prolonga-se pela vida fora. A aprendizagem da leitura exige esforço e tempo, pelo que requer, a existência de motivação, já que ela é determinante para iniciar qualquer acção, mantê-la e concluí-la.

¹ Funciona como Biblioteca Itinerante, serviço destinado à promoção do livro e da leitura junto das Escolas Básicas e Jardins-de-Infância, aproximando a biblioteca dos seus utilizadores.

O papel da motivação na aprendizagem é cada vez mais enfatizado, já que os índices de insucesso e abandono escolares que se registam são muitas vezes atribuídos à falta de motivação dos alunos. Atendendo à repercussão da falta de motivação em todo o processo de aprendizagem, ela deixou de ser uma preocupação central da investigação passando a ser alvo de grande interesse também por parte dos professores (Bártolo, 2004). Embora seja unânime a importância da motivação no processo de aprendizagem, os processos motivacionais que conduzem ao investimento ou desistência do aluno numa determinada tarefa não estão ainda totalmente esclarecidos. O facto de os processos serem multifacetados e terem sido estudados no quadro de teorias distintas torna a sua acessibilidade complexa (Fontaine, 2005).

Na actual sociedade o êxito alcançado por cada um depende em larga escala das oportunidades de aprendizagem e do aproveitamento que cada um fez dessas mesmas oportunidades. Sabe-se que a aprendizagem é um processo contínuo e duradouro que se processa ao longo de toda a vida do indivíduo e nos mais diversos contextos. É reconhecida a grande importância dos contextos informais de aprendizagem, os quais determinam, em grande medida, a qualidade da actividade profissional do indivíduo e o seu estatuto social.

Relativamente à importância dos contextos informais no processo de aprendizagem, a família tem um papel determinante, visto as primeiras aquisições que as crianças fazem decorrerem em contexto familiar. Trata-se de uma aprendizagem informal que determinará em larga escala o sucesso obtido nas aprendizagens formais. É no seio da família que a criança dá início ao seu processo de desenvolvimento físico, mental, psicológico, afectivo e social. Se a família precocemente demonstrar a importância da leitura e apresentar práticas de leitura consistentes, aumentará as hipóteses da criança ser uma leitora assídua, motivada e competente (Santos, 2000).

O começo da aprendizagem formal coincide com o início de uma nova fase, principalmente no que diz respeito à socialização e desenvolvimento cognitivo da criança. Todavia, o sucesso desta aprendizagem formal dependerá, em larga medida, da qualidade das aprendizagens informais, isto é, dos conhecimentos adquiridos em ambiente familiar (Santos, 2000). Assim, o desenvolvimento de interesses e de hábitos de leitura sólidos são um processo permanente que se

inicia no seio da família mas que deve ter continuidade e reforço na Escola. Atendendo à função determinante da Escola na aquisição de interesses e de hábitos de leitura, as suas atitudes e acção são de extrema relevância.

Sabendo que o interesse pela leitura é diferente de aluno para aluno, a Escola deve estar atenta a esta diversidade. Nesse sentido, é necessário que os professores conheçam as preferências de leitura dos seus alunos a fim de procederem a uma adequada selecção dos livros, pois só desta forma podem promover a motivação para ler e o desenvolvimento de projectos pessoais de leitores (Santos, 2000).

Enquanto professora que exerce funções no 1.º Ciclo do Ensino Básico há onze anos, preocupam-me as dificuldades que os alunos evidenciam na leitura, os baixos desempenhos demonstrados pelos alunos portugueses em estudos internacionais e a falta de motivação para ler. O objectivo deste estudo é conhecer melhor as preferências e os hábitos de leitura dos alunos do 4.º ano de um Agrupamento Vertical de Escolas de Viana do Castelo, a fim de obter dados que permitam uma selecção mais fundamentada do material de leitura a usar em contexto de sala de aula. Pretendeu-se analisar se existem diferenças de temáticas em função do género, bem como verificar se a lista de livros recomendada pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) para o 4.º ano integra as preferências apontadas pelos alunos e se os professores têm uma percepção clara destas mesmas preferências.

Por razões de ordem logística consideramos apenas os alunos do 4.º ano de escolaridade (*n*150) e os professores que leccionam esse mesmo ano de escolaridade (*n*10) de um Agrupamento Vertical de Escolas situado em Viana do Castelo.

A presente dissertação encontra-se organizada em três capítulos. No primeiro capítulo é apresentada uma breve referência à evolução do conceito de leitura, dando em seguida especial destaque ao Modelo Consensual da Leitura proposto por Giasson (2000). São ainda discutidas neste capítulo algumas das iniciativas desenvolvidas no contexto português durante a última década para elevar os níveis de literacia dos portugueses. Dada ainda a importância da motivação no processo de aprendizagem da leitura, ela será também abordada.

No segundo capítulo apresentamos o método usado para a realização deste trabalho.

No terceiro capítulo procedemos à apresentação e discussão dos resultados obtidos relativamente aos dois grupos estudados – alunos e professores.

Concluimos o trabalho com algumas considerações finais, as limitações do mesmo e perspectivas para futuras investigações.

Embora conscientes das limitações de um trabalho deste tipo, cremos todavia, que ele poderia fornecer alguns contributos para melhor conhecer as preferências de leitura dos alunos com que trabalhamos e, deste modo, proceder a uma selecção mais adequada dos materiais de leitura a usar em contexto de sala de aula. Contribui também, para mostrar de forma explícita a necessidade de os professores conhecerem realmente as preferências de leitura dos alunos, já que este conhecimento é determinante para a motivação para ler.

Capítulo I

Revisão de Literatura

1. Leitura: aspectos conceptuais

A leitura é um instrumento precioso e fundamental ao ser humano, um meio privilegiado de aceder ao conhecimento e alcançar autonomia na aprendizagem. Embora seja possível encontrar múltiplas definições de leitura, actualmente existe algum consenso entre investigadores em considerar a leitura um processo interactivo, no qual o texto, o leitor e o contexto determinam a compreensão na leitura. Pela relevância deste assunto iremos debruçar-nos em primeiro lugar sobre a questão dos conceitos, abordando em seguida um dos modelos consensuais sobre a leitura.

1.1. Conceito de leitura

A leitura é uma actividade intelectual, eminentemente humana, e um meio único de aceder ao saber teórico e prático e de alcançar autonomia na aprendizagem. Saber ler permite a inserção e a participação activa do Homem no meio social. Possibilita alargar a memória individual e colectiva e, na actual sociedade, controlar os meios informáticos, já que a utilização das novas tecnologias da informação se encontra estritamente dependente do uso da linguagem escrita (Santos, 2000). Ler representa também uma dimensão de inclusão social, na medida em que quem não adquiriu a competência de ler sente o peso da exclusão e do preconceito que se manifesta de distintas formas, nomeadamente na dificuldade em conseguir um emprego, o que levará ao exercício de trabalho não qualificado, mal remunerado e precário. Não saber ler acarreta ainda dificuldades de autonomia para se orientar numa área desconhecida, incapacidade de consultar o horário de um transporte público ou a prescrição de um medicamento, o que conduz a uma maior dependência, na medida em que a pessoa que não sabe ler terá que solicitar a ajuda de alguém que o saiba fazer, e isto traduzir-se-á num sentimento de inferioridade e de vergonha. Para além da incompetência em aceder a informações escritas, a mais notória limitação da pessoa que não sabe ler prende-se com o impedimento do

exercício dos seus direitos como cidadão, o que significa que não saber ler traz dificuldades reais ao dia-a-dia que perturbam a qualidade de vida das pessoas (Sabino, 2008). Ao contrário do que é comumente entendido, a aprendizagem da leitura é um processo complexo que se prolonga ao longo de toda a vida da pessoa, não acabando com o domínio do código (Cruz, 2007). Ler é mais do que conhecer e juntar as letras do alfabeto, ler é entender.

A leitura é um processo complexo e pluridimensional, pelo que é difícil encontrar uma definição exacta de leitura. O conceito de leitura possuía até há pouco tempo um significado bastante limitado, remetendo essencialmente para o domínio das capacidades de identificação de signos gráficos e da sua correspondência com os respectivos sons. Actualmente ler significa a capacidade que o indivíduo apresenta de interpretar, realizar inferências, compreender e analisar criticamente o conteúdo de um texto.

Autores como Goodman (1968), Charmeux (1975) e Smith (1978), citados por Galveias (2005) assumem que a leitura é a interacção entre as experiências e os conhecimentos do leitor e a informação lexical e gramatical transmitida pelos signos gráficos no decurso da decifração da mensagem.

Viana (2006) defende que ler é uma actividade complexa que impõe a intervenção de diversos processos, nomeadamente linguísticos, cognitivos, motivacionais e afectivos, entre outros. Sabino (2008) acentua também a complexidade do processo de leitura e menciona a intervenção de diversas componentes, que têm de ser aprendidas e praticadas: a linguagem oral, o processamento visual, a percepção e o reconhecimento de palavras escritas e a cognição.

A leitura é um acto de natureza cognitiva, na medida em que consiste na orientação de uma sucessão de raciocínios, com o intuito de construir uma interpretação da mensagem escrita. Recorre-se à informação transmitida pelo texto e aos diversos conhecimentos do leitor para iniciar um conjunto de regulações cognitivas, no sentido de controlar e descobrir possíveis discrepâncias e incompreensões produzidas no decurso da leitura (Galveias, 2005).

Pode considerar-se que a descodificação é fundamental no processo de leitura, e, caso não se verifique, será impossível aceder a níveis de leitura superiores. No entanto, restringir a leitura à descodificação é completamente

reductor. Extrair sentido implica a mobilização de processos cognitivos de alto nível, através dos quais o leitor relaciona o conteúdo do texto que leu com os seus conhecimentos prévios, faz inferências e constrói ou reconstrói cognitivamente o significado do que leu (Galveias, 2005).

1.2. Um modelo consensual da leitura

Existe actualmente consenso entre investigadores em considerar a leitura um processo interactivo, entre, pelo menos, três grandes grupos de factores: leitor, texto e contexto. A relação entre estes factores irá determinar a compreensão na leitura. O modelo de compreensão da leitura, proposto por Giasson (2000) e representado na Figura 1, representa o consenso actual em termos de investigação.

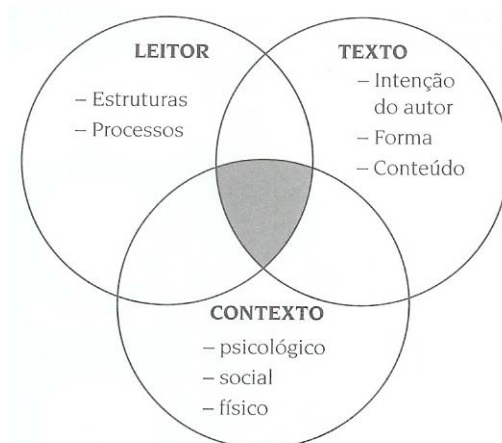


Figura 1. Modelo contemporâneo na leitura (Giasson, 2000 p. 21)

No modelo de compreensão apresentado por Giasson (2000), o leitor é a variável mais complexa. No decurso da leitura, o leitor recorre às suas estruturas cognitivas e afectivas, bem como a processos que possibilitem a compreensão do texto.

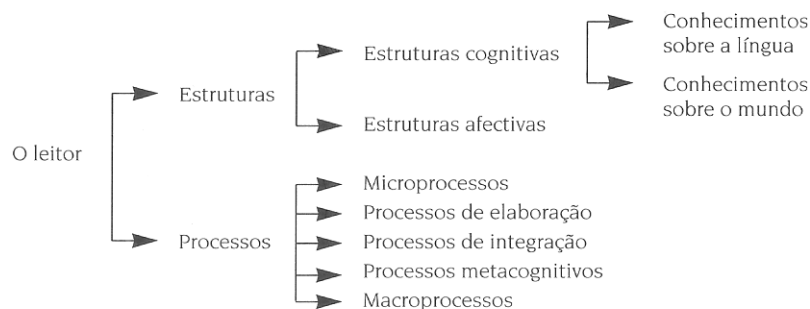


Figura 2. Componentes da variável leitor (Giasson 2000 p. 25)

As estruturas cognitivas referem-se aos conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo que o leitor possui. Os conhecimentos sobre a língua, fulcrais para a compreensão da leitura, desenvolvem-se desde o nascimento:

(1) Conhecimentos fonológicos: distinção dos fonemas característicos da própria língua.

(2) Conhecimentos sintáticos: permitem ver se as frases são aceitáveis ou não, permite ver que as frases têm o mesmo significado.

(3) Conhecimentos semânticos: conhecimento do sentido das palavras e das relações entre elas.

(4) Conhecimentos pragmáticos: permitem saber como se dirigir a uma pessoa ou a forma adequada de tratar as pessoas.

Na perspectiva de Giasson (2000, p. 27) são estes quatro conhecimentos sobre a língua que possibilitarão ao leitor levantar hipóteses sobre a relação entre oral e escrito, bem como sobre o sentido do texto.

Os conhecimentos sobre o mundo são também um elemento fundamental para a compreensão dos textos. Não existe compreensão na leitura caso o leitor não possua conhecimentos prévios que lhe permitam integrar o texto que leu. Para existir compreensão na leitura é necessário que se estabeleçam relações entre o que o texto transmite, e o conhecimento que o leitor já possui. Desta forma, os alunos que apresentem conhecimentos sobre a temática a ler retêm mais informações e compreendem-nas melhor. O conhecimento do mundo está intimamente ligado às experiências vividas pelos leitores. Assim, para favorecer a compreensão na leitura, para além de proporcionar experiências diversificadas às

crianças, é fundamental dialogar sobre essas experiências. Esse diálogo levará a criança a desenvolver os seus conhecimentos e o seu vocabulário, competências altamente relacionadas com a compreensão da leitura.

As estruturas afectivas compreendem a atitude geral relativamente à leitura e os interesses desenvolvidos pelo leitor, desempenhando um papel essencial na compreensão dos textos. A atitude geral face à leitura exteriorizar-se-á de cada vez que o indivíduo for confrontado com uma actividade que exija a compreensão de um texto. Quanto aos interesses específicos de cada indivíduo, embora se possam desenvolver fora da leitura, os mesmos serão um factor a atender perante um texto específico. A afinidade existente entre o tema do texto e os interesses específicos do leitor determinará o grau de interesse do leitor relativamente ao texto. Para além da atitude geral e dos interesses, existem outros elementos que podem intervir nas estruturas afectivas do leitor, nomeadamente: a capacidade de arriscar; a auto-imagem em geral; a auto-imagem enquanto leitor e o medo do insucesso.

A compreensão de um texto exige, por parte do leitor, um conjunto de habilidades ou actividades cognitivas, as quais são denominadas de processos. Estes processos de leitura desencadeiam-se em simultâneo, durante a leitura, e são classificados por Giasson (2000) em microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos.

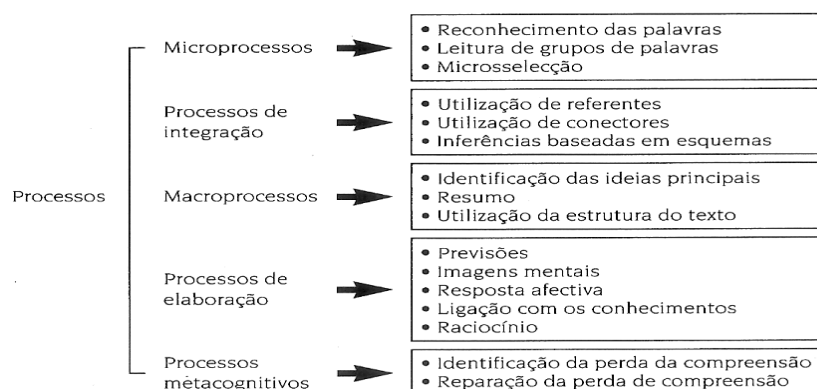


Figura 3. Processos de leitura e suas componentes (Giasson, 2000 p.32)

Os microprocessos possibilitam a compreensão da informação existente numa frase e são constituídos por três grandes habilidades: o reconhecimento de palavras, a leitura de grupos de palavras e a microsselecção. Os processos de integração têm por finalidade realizar ligações entre as proposições ou as frases, de forma a encontrar coerência entre elas. Os processos de integração permitem ainda que o leitor acrescente informações não explícitas no texto, mas úteis à sua compreensão. Por sua vez, os macroprocessos orientam-se para a compreensão global do texto e integram a identificação das ideias principais, o resumo e a utilização da estrutura do texto (a forma como as ideias se encontram organizadas, de acordo com a tipologia textual). O uso destas habilidades permite ao leitor a construção de um modelo mental do texto, possibilitando a formulação de hipóteses. No que diz respeito aos processos de elaboração, são eles que permitem ao leitor integrar o texto nos seus conhecimentos anteriores e realizar inferências. Por sua vez, os processos metacognitivos servem para o leitor gerir a sua própria compreensão da leitura e desencadear mecanismos para corrigir a perda de compreensão, activando as estratégias apropriadas (Giasson, 2000).

Os leitores comportam-se de distintas maneiras conforme o tipo de texto que lhes é apresentado (Giasson, 2000). A intenção do autor e o género literário, a estrutura do texto e o seu conteúdo são variáveis que devem ser tomadas em conta. De facto, quando um autor produz um texto, ele fá-lo com um determinado propósito: informar, divertir ou persuadir o leitor. Por sua vez, a estrutura do texto refere-se à forma como as ideias se organizam e ao modo como são expostas. Cada tipologia textual requer e activa competências diversas. O conteúdo dos textos interfere também na compreensão, nomeadamente pela exigência de conhecimentos prévios.

O factor contexto reúne todas as condições nas quais se encontra o leitor quando entra em contacto com um texto. Estas condições abrangem as que o leitor impõe a si mesmo e as que são determinadas pelo meio. Podem distinguir-se três tipos de contextos: psicológico, social e físico (Giasson, 2000).

O contexto psicológico tem a ver com o interesse do leitor pelo texto, a sua motivação e a sua intenção de leitura. A condição mais importante é a intenção de leitura, já que a leitura com objectivos facilita a compreensão. A abordagem que o leitor faz ao texto irá determinar o que dele irá reter e compreender. Por contexto

social entendem-se as várias formas de interacção que podem ocorrer no decurso da actividade de leitura. Segundo Holmes (1985), citado por Giasson (2000), está demonstrado que um aluno que leia um texto em voz alta perante um grupo terá menor possibilidade de o compreender bem do que se fizer uma leitura silenciosa. Dansereau (1987), também citado por Giasson (2000), referiu que se os alunos trabalharem em grupo para melhorarem a compreensão de um texto conseguem reter mais informações do que se trabalharem individualmente. Por sua vez, o contexto físico refere-se às condições materiais nas quais decorrem as actividades de leitura, nomeadamente o ruído, a temperatura ambiente, a qualidade de reprodução dos textos e o tempo disponível (Giasson, 2000).

2. Iniciativas para elevar os níveis de literacia

Tem existido, por parte do Ministério da Educação, uma preocupação crescente com os níveis de leitura dos alunos e dos portugueses em geral. As Bibliotecas Escolares desempenham também um papel fundamental no suporte às aprendizagens, no apoio ao currículo, no desenvolvimento do gosto pela leitura e na formação de leitores críticos. Neste sentido, é imprescindível reconhecer o papel determinante do Programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), o qual visa instalar e desenvolver bibliotecas nas escolas públicas. Embora nas últimas duas décadas as escolas e as bibliotecas tenham assumido um papel crucial na dinamização de actividades que visam desenvolver o interesse e o gosto pela leitura, a acção dos profissionais da Educação e da Cultura não são suficientes, pelo que é necessário criar um ambiente social que fomente o alargamento de hábitos culturais na área do livro e da leitura. O Programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) foi lançado em 1996 pelos Ministérios da Educação e da Cultura com o intuito de instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino. O RBE proporciona aos seus utilizadores recursos essenciais à leitura, ao acesso, uso e produção da informação em suporte analógico, electrónico e digital. O RBE também financia a requalificação de Bibliotecas Escolares já pertencentes à Rede, atendendo às necessidades que vão surgindo nas escolas. Este programa articula a sua acção com outros serviços do

Ministério da Educação, Direcções Regionais de Educação, autarquias, Bibliotecas Municipais e outras instituições, mantendo uma relação privilegiada com o Plano Nacional de Leitura (PNL).

No que diz respeito ao domínio da leitura, os resultados globais de vários estudos nacionais e internacionais, levados a cabo nas últimas décadas, demonstram que a situação de Portugal é grave, evidenciando baixos níveis de literacia na população adulta, nas crianças e nos jovens em idade escolar. Entre os vários estudos realizados há a referir o *Programme for International Student* (PISA) lançado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) em 1997 para medir a capacidade dos jovens de 15 anos usarem conhecimentos na vida real. Os resultados publicados em 2000 colocaram 48% dos jovens portugueses em níveis inferiores (1 ou 2) numa escala de 5 níveis, não se tendo verificado uma evolução na apresentação de 2006. A par destes resultados, também os das Provas Aferidas de Língua Portuguesa, realizadas no final do 1.º Ciclo, indicam que muitas crianças transitam para o 2.º Ciclo sem terem adquirido as competências básicas ao nível da leitura e da escrita.

Face a estes resultados surgiu o Plano Nacional de Leitura (PNL), lançado em Junho de 2006, sendo uma iniciativa conjunta do Ministério da Educação, Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares. O PNL tem como objectivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país ao mesmo nível dos parceiros europeus. Pretende promover hábitos e competências de leitura na população em geral, dando prioridade aos alunos do Pré-Escolar e do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Tal prioridade apoia-se em resultados de estudos que apontam a necessidade de assegurar a aquisição das competências básicas de leitura nos primeiros anos de vida, com o intuito de acautelar dificuldades que de forma progressiva se acumulam, crescem e transformam em dificuldades praticamente inultrapassáveis. Neste sentido, o PNL apresenta linhas orientadoras para os diversos promotores de leitura: os professores, os educadores, os bibliotecários, os mediadores, os pais e os encarregados de educação. O PNL caracteriza-se por um conjunto de medidas que visa promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, assim como, o aumento e aprofundamento dos hábitos de leitura,

nomeadamente entre a população escolar. Neste sentido, o PNL apresenta como objectivos principais:

- Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso colectivo;
- Criar um ambiente social favorável à leitura;
- Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;
- Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;
- Enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;
- Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;
- Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia (www.planonacionaldeleitura.gov.pt).

As estratégias propostas pelo PNL encontram-se organizadas em torno de cinco eixos centrais que se articulam:

1) Alargar e diversificar as acções promotoras de leitura em contexto escolar, na família e em outros contextos sociais.

- Lançar programas de promoção da leitura para os diferentes sectores dos públicos-alvo;
- Estimular nas crianças e nos jovens o prazer de ler, intensificando o contacto com o livro e a leitura na escola, designadamente nas salas de aula, nas bibliotecas e na família;
- Criar oportunidades de leitura para as crianças, os jovens e os adultos que requerem meios especiais de leitura;
- Reforçar a promoção da leitura em espaços convencionais de leitura, designadamente nas bibliotecas públicas;
- Criar oportunidades de leitura e contacto com os livros em espaços não convencionais de leitura.

2) Contribuir para criar um ambiente social favorável à leitura.

- Disponibilizar informação, alargar o conhecimento e o debate público sobre as questões da leitura e da literacia;
- Mobilizar a comunidade literária, a comunidade científica e os órgãos de comunicação para a questão da leitura e para os objectivos do Plano;
- Reforçar a cooperação e a conjugação de esforços entre a escola, a família, as bibliotecas e outras organizações sociais;
- Valorizar, tornar visível e apoiar o esforço de profissionais e instituições com intervenção na área da leitura;
- Estabelecer parcerias e procurar desenvolver acções concertadas, mobilizando entidades públicas e privadas.

3) Assegurar formação e instrumentos de apoio.

- Definir parâmetros para a formação de educadores, professores e mediadores de leitura, de acordo com os princípios do Plano Nacional de Leitura;
- Facultar instrumentos, conteúdos e metodologias orientadores da formação de professores e mediadores de leitura;
- Disponibilizar orientação e apoio directo e on-line a práticas promotoras de leitura na escola, na biblioteca escolar, na família, na biblioteca pública e noutros contextos culturais;
- Mobilizar instituições de formação para ampliarem a oferta na área da leitura;
- Coordenar e divulgar acções de formação para mediadores de leitura, organizadas por diferentes instituições.

4) Inventariar e otimizar recursos e competências.

- Inventariar, descrever e divulgar programas, iniciativas e experiências que têm contribuído para criar hábitos de leitura;
- Ter em conta os resultados da experiência nacional e as experiências de outros países na organização de novas iniciativas;
- Proporcionar às escolas livros e outros recursos de informação;

- Recorrer às novas tecnologias de comunicação para promover o acesso ao livro, estimular a diversificação das actividades de leitura e a informação sobre livros e autores;
- Angariar e otimizar financiamentos e co-financiamentos.

5) *Criar e manter um sistema de informação e avaliação.*

- Inventariar e divulgar os resultados de investigação já realizada e as iniciativas bem-sucedidas, tanto em Portugal como noutros países;
- Disponibilizar informação actualizada sobre literacia e hábitos de leitura dos portugueses;
- Criar modelos de avaliação que permitam efectuar balanços de situação;
- Criar instrumentos de avaliação utilizáveis em contexto escolar que permitam aos docentes dos vários níveis de escolaridade monitorizarem o desenvolvimento da leitura e da escrita dos seus alunos;
- Avaliar políticas e acções a desenvolver no âmbito do Plano Nacional de Leitura (www.planonacionaldeleitura.gov.pt).

As principais acções previstas pelo Plano Nacional de Leitura são:

- Promoção da leitura diária em Jardins-de-infância e Escolas do 1.º e 2.º Ciclos nas salas de aula;
- Promoção da leitura em contexto familiar;
- Promoção da leitura em bibliotecas públicas;
- Promoção da leitura noutros contextos sociais;
- Recurso aos órgãos de comunicação social e a campanhas para sensibilização da opinião pública;
- Produção de programas centrados no livro e na leitura, a emitir pela rádio e pela televisão;
- Criação de *blogs* e *chat-rooms* sobre livros e leitura para crianças, jovens e adultos (www.planonacionaldeleitura.gov.pt).

O PNL dispõe de um *site*, em permanente actualização, com orientações de leitura para cada idade e com instrumentos metodológicos dirigidos a educadores,

professores, pais, bibliotecários, mediadores, animadores e possíveis voluntários. O *site* apresenta as listas de livros recomendados pelo PNL, organizados por três graus de dificuldade, que os professores devem entender apenas como base de referência. Para além de um conjunto de iniciativas, a desenvolver em contexto escolar e bibliotecas, o PNL lançou ainda diversas iniciativas dirigidas a famílias e organizações públicas, privadas e da sociedade civil.

Em Julho de 2006 foi lançado um primeiro conjunto de estudos, encomendados pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação (GEPE) a diferentes instituições do ensino superior e centros de investigação. Estes estudos visaram permitir ao PNL ajustar a sua acção às características dos públicos aos quais se dirige. Um desses estudos, intitulado “Os Estudantes e a Leitura” (Lages, Liz, António & Correia, 2007) realizou-se nos finais do ano 2006 e princípios de 2007, tendo como objectivo fazer um ponto da situação dos hábitos de leitura dos estudantes portugueses do 1.º ano até ao 12.º ano. No que diz respeito ao 1.º Ciclo, o estudo demonstrou que as crianças entre os 6 e 10 anos “têm e gostam de ter, actividades diversificadas, combinando o físico e o intelectual, o real e o virtual de modo bem distribuído” (Lages, Liz, António & Correia, 2007, p. 360). Constatou-se no mesmo estudo que 61% dos alunos do 3.º e 4.º ano referem gostar muito de ler e, do ponto de vista estatístico, constataram-se diferenças significativas em termos de género, com as raparigas a lerem mais e a gostarem mais de ler do que os rapazes. Para além disso, os dados indicaram que o nível socioeconómico das famílias se reflecte no gosto e interesse que as crianças demonstram pelos livros (Lages, Liz, António & Correia, 2007). Ainda no mesmo estudo, os alunos afirmaram que a realização de fichas de leitura poderia ser uma forma de incentivar à leitura, já que teriam de ler mais se as actividades propostas suscitasse a leitura. O recurso a fichas de leitura parece ser uma prática corrente no 3.º Ciclo, na medida em que 37,4% dos alunos inquiridos mencionaram que algum professor lhes tinha solicitado o preenchimento de uma ficha de leitura sobre livros não pertencentes ao programa escolar.

Os professores, enquanto agentes educativos, encontram-se numa posição privilegiada para o incentivo à leitura e, consequentemente, no aconselhamento de livros. Todavia, no estudo que temos vindo a citar constatou-se que 48,1% dos

alunos inquiridos não se lembra de no último mês algum professor lhe ter recomendado que lessem; 43,8% ouviram essa recomendação entre uma a quatro vezes no decurso do mês anterior à inquirição; 5,1% entre cinco a dez vezes e apenas 2,9% referem uma recomendação superior a onze vezes em igual período de tempo.

Um estudo datado de 2009, elaborado pela DataAngel e intitulado “A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise” concluiu que Portugal tem de preocupar-se com a economia da literacia, na medida em que: os níveis de literacia se reflectem na capacidade de criar riqueza; o défice de literacia causa níveis não desejáveis de desigualdade, as quais se reflectem na educação e na saúde; a literacia baixa proporciona ineficácia dos investimentos públicos realizados com o objectivo de proporcionar bens e serviços a adultos com défices ao nível das competências. Face ao exposto, é necessário continuar com as reformas em curso, para que se possa manter a competitividade nos mercados internacionais. Segundo o mesmo relatório, o PNL deve ter apoio político e financeiro sustentado, para ter um impacto significativo na melhoria das competências de literacia.

Os dados apresentados pelos estudos PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) e PISA (*Programme for International Student Assessment*) indicam que um número substancial de professores do Ensino Básico em Portugal não possui a competência exigida para ensinar crianças a ler em níveis crescentes de aptidão. Nesse sentido, o Ministério da Educação procedeu também, no ano lectivo de 2006/2007, ao lançamento do Programa Nacional de Ensino de Português (PNEP), o qual visava assegurar a formação contínua de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, já que esta formação se reflecte no gosto e motivação que os alunos demonstram para a leitura, pois quanto mais competentes forem os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, melhor saberão trabalhar com os alunos. Para além disso, o impacto do PNL e do RBE será maior, complementado com um esforço concertado por parte dos promotores de leitura que melhore a qualidade do ensino inicial e desenvolva um sistema eficaz de educação e de formação de adultos, com incentivos adequados

para atrair os portugueses que perderam oportunidades educativas (DataAngel, 2009).

O PNL previa, desde o seu início, avaliações externas aos efeitos da sua própria acção. Estas avaliações externas têm revelado dados muito positivos. No último Relatório de Avaliação (4.º ano – 2010) a maioria dos inquiridos concorda, totalmente ou em grande parte, que as actividades do PNL desenvolvidas nos Agrupamentos e/ou nas Escolas têm consolidado (96%), alargado (95%), diversificado (93%), e articulado com as actividades curriculares (87%). As escolas afirmaram que os professores promovem mais actividades de leitura (99%), os alunos lêem mais (99%), as bibliotecas são mais frequentadas (97%), os alunos lêem melhor (95%), a leitura é mais valorizada pela sociedade (94%) e os pais dos alunos estão mais atentos à importância da leitura (87%). Há ainda a salientar que 99% dos Agrupamentos/Escolas são da opinião que o PNL deve ter continuidade. Para além disso, nos resultados do PISA 2009 os alunos portugueses revelam progressos consideráveis, tendo sido Portugal o segundo país que mais progrediu em ciências e o quarto país que mais progrediu em leitura e em matemática. Pela primeira vez os alunos portugueses atingiram pontuações que se situam na média da OCDE em literacia de leitura, domínio principal no estudo de 2009. Face aos valores apresentados, é possível concluir que a intervenção do PNL tem sido bastante eficaz e positiva.

3. As preferências de leitura dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

É fundamental conhecer bem as preferências de leitura dos alunos, pois só deste modo é possível despertar o gosto pela leitura. Forçar os alunos a lerem o que não gostam é uma forma eficaz de coarctar o prazer da leitura (Magalhães & Alçada, 1993). De acordo com os resultados do estudo “Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI”, de Magalhães e Alçada (1993), no 1.º Ciclo do EB os livros de banda desenhada e os livros de aventuras são aqueles que os alunos preferem. Segundo as autoras, a banda desenhada proporciona ao leitor uma visualização imediata da história, das personagens e dos ambientes. Por sua vez, os livros de aventuras possuem características que possibilitam motivar as crianças nomeadamente: “uma trama narrativa forte, acção, mistério, emoção,

personagens bem delineadas e reconhecíveis em várias situações” (Magalhães & Alçada, 1993, p. 44). Outra das características deste tipo de texto é oferecer a garantia de um final feliz, o que para as crianças parece ser uma característica fundamental.

Na perspectiva de Magalhães e Alçada (1993) a banda desenhada e os livros de aventuras são um ponto de partida certo para despertar nos pré-adolescentes o gosto pela leitura. Segundo as mesmas autoras, embora cada criança seja um caso particular, é necessário proporcionar leituras adequadas, já que proporcionar um “patamar inferior” ou demasiado “superior” pode comprometer a motivação para a leitura e o futuro relacionamento com os livros. Os professores, os educadores, os bibliotecários e os pais, enquanto agentes responsáveis por fomentar nas crianças o gosto pela leitura, deverão iniciar a sua acção tomando conhecimento das preferências de leitura das crianças. Um bom conhecimento das preferências de leitura possibilita compreender melhor as crianças, fomenta o diálogo e permite proporcionar-lhes uma orientação adequada às suas necessidades e interesses, o que será fundamental para as motivar. Embora os adultos possam, por vezes, hostilizar as preferências de leitura das crianças ou, pura e simplesmente, não entender essas preferências, não o devem exteriorizar. Proibir as crianças de lerem aquilo de que gostam representa um corte no diálogo e tal só seria aceitável se realmente esse tipo de leitura se revelasse prejudicial.

Existe uma grande variedade de textos com potencial para desenvolver o gosto pela leitura, e os leitores interessam-se por textos de natureza diversificada. Viana e Martins (2009) chamam a atenção para a existência de textos e colecções que a Escola formal não promove mas que os leitores indicam como propulsores do gosto pela leitura, nomeadamente, a Colecção *Anita*, a Colecção *Os Cinco*, a Colecção *Uma Aventura* e bandas desenhadas como Tintim e Ásterix.

Os resultados do estudo de Ribeiro, Leal, Ribeiro, Forte e Fernandes (2009) corroboram as propostas de Magalhães e Alçada (1993), indicando que os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico se interessam por diferentes tipos de textos. A poesia e a ficção são os textos menos escolhidos enquanto os livros de aventura e os textos de divulgação com cariz informativo são os mais seleccionados. A

maioria dos alunos interessa-se por mais do que um tipo de texto, com as raparigas a apresentarem um leque mais variado de preferências de leitura, quando comparadas com os rapazes. As raparigas expressam um maior interesse pela poesia, narrativa e pela banda desenhada. Os critérios utilizados na selecção de livros parecem indicar que o título do livro é um dos factores que exerce maior atracção.

Wigfield e Guthrie (1997) salientam que as raparigas evidenciam, em geral, uma motivação mais positiva face à leitura. Atendendo a que o nível de leitura é um significativo preditor de sucesso escolar, a inferior motivação dos rapazes para a leitura deve ser um motivo de preocupação. Os estudos PISA realizados em 2000, 2003 e 2006 (*Programme for International Student Assessment*) demonstraram igualmente um desempenho superior das raparigas no que concerne à capacidade de leitura, principalmente visível em tarefas que suscitam reflexão e avaliação (Rolo & Silva, 2009). Também os resultados de Ribeiro, Leal, Ribeiro, Forte e Fernandes (2009) mostram diferenças entre os hábitos e práticas de leitura das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico em função do género, com as raparigas a evidenciar índices superiores de leitura não escolar comparativamente aos rapazes.

Monteiro, Mata e Peixoto (2010) consideram que as raparigas, ao associarem a leitura a experiências agradáveis, apresentam um maior envolvimento com a leitura e níveis superiores de vontade de querer aperfeiçoar as competências no âmbito da leitura. Estes valores motivacionais mais elevados nas raparigas conduzem a um melhor desempenho ao nível da leitura. Mata e colaboradores (2009), citando Baker e Wigfield (1999), apresentam como possível explicação para estas diferenças o desenvolvimento de expectativas sociais mais positivas por parte dos professores relativamente ao desempenho das raparigas. Estas diferenças ao nível das expectativas leva a que os professores estimulem, encorajem e tenham, para com elas, um comportamento distinto, efectuando uma maior interacção e questionando-as com maior frequência e complexidade. Esta diferença de tratamento pode fomentar de forma distinta o envolvimento com a leitura, acarretando níveis de desempenho e de motivação diferentes. No que concerne à menor motivação dos rapazes para a leitura, Rolo e Silva (2009) apresentam como possíveis hipóteses: “i) Ausência do progenitor do género

masculino, com consequente ausência de modelos masculinos de leitura; ii) Interesses muito limitados (preferência exclusiva por determinadas tipologias de textos, suportes ou temáticas – só BD, só informática, só carros de corrida...) que colidem com o predomínio de textos de narrativa ficcional nos manuais escolares e originam desinvestimento; iii) Baixo autocontrolo” (p.147). Na perspectiva destas autoras, uma forma de colmatar estes constrangimentos passaria por uma sensibilização dos progenitores (masculinos) para a relevância do seu papel como modelos de leitura, sugerindo uma maior atenção por parte da Escola às preferências das crianças do sexo masculino. Há também a salientar que embora o prazer pela leitura diminua ao longo dos anos em ambos os sexos, e esta seja a variável mais influente no gosto, o decorrer do tempo parece influenciar mais os rapazes do que as raparigas (Lages & colaboradores, 2007).

No que diz respeito ao gosto pela leitura, quer o estudo de Magalhães e Alçada (1993), quer o de Castro e Dionísio (1998) parecem indicar uma relação positiva dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico com a leitura. O mesmo se constata no estudo de Gambôa (2008), no qual 37,3% dos alunos afirmam gostar muito de ler.

4. A (des)motivação para a leitura

A motivação é actualmente uma área muito estudada pela psicologia, na tentativa de clarificar a razão pela qual o indivíduo opta pelo envolvimento em determinada actividade despendendo esforço na sua consecução. A motivação é um construto complexo pelo que não é adequado falar-se em alunos motivados ou desmotivados, mas sim referir que os alunos têm diferentes tipos de perfis motivacionais, caracterizados por diversos tipos de objectivos. No processo de ensino-aprendizagem a motivação assume um papel central, já que faz a diferença entre uma aprendizagem superficial e uma aprendizagem profunda e internalizada.

Para aprender a ler e ter vontade de ler é necessário que haja motivação, já que o esforço prolongado e o tempo que a aprendizagem da leitura requer, exigem que os alunos estejam motivados. Alguns autores sustentam a

importância da motivação mencionando que muitos alunos estão em risco de insucesso escolar, não por falta de capacidades ou dificuldades de aprendizagem, mas devido a questões motivacionais (Palmer, Codling & Gambrell, 1994). Face à importância da motivação em todo o processo de ensino-aprendizagem iremos abordá-la na perspectiva de diversos autores.

4.1. A motivação para a leitura

É incontestável que aprender a ler é uma actividade complexa que requer uma longa aprendizagem e aperfeiçoamento. Porém, é necessário que haja motivação para que a aprendizagem ocorra e se mantenha em níveis desejados.

A motivação para a leitura pode ser definida como um conjunto de sentimentos organizados que prepara o indivíduo para se aproximar ou afastar da leitura (McKenna, 1994). Neste sentido, a motivação é essencial para iniciar qualquer acção, mantê-la ou concluí-la; abrange afectos e emoções; estimula as aprendizagens e confere sentido à experiência. Em termos gerais, trata-se do aspecto dinâmico da acção (Fontaine, 2005).

É evidente a importância da motivação no acto de ler, já que quanto mais motivado o aluno estiver maior predisposição terá para dedicar tempo e esforço a esta actividade. Na medida em que a motivação para a leitura é uma problemática com a qual os professores se deparam no momento de ensinar os alunos a ler, ela deixou de ser uma preocupação exclusiva dos investigadores, começando também a preocupar os professores (Bártolo, 2004). Todavia, motivar os alunos não é fácil, já que se trata de uma variável multifacetada que se torna estruturalmente mais complexa com a idade. Para além disso, a actual sociedade oferece uma multiplicidade de produtos para ocupar os tempos livres, os quais exigem menor esforço do que o acto de ler.

Wigfield (2000) considera que a motivação para a leitura é dominada pelos seguintes eixos: motivação intrínseca e extrínseca; crenças e auto-percepções de competência e eficácia e motivação social. Quando o indivíduo se encontra intrinsecamente motivado, realiza as actividades por iniciativa própria, sendo recompensado pela satisfação que tal lhe proporciona. Este tipo de motivação é importante, já que sustenta actividades de literacia de longo termo. Por sua vez,

quando a motivação é extrínseca, as actividades são realizadas não por iniciativa própria mas atendendo a razões externas, isto é, as actividades são realizadas com o intuito de receber uma recompensa. Trata-se, no entanto, de um tipo de motivação poderosa, pois induz de forma directa o esforço e a atenção, se bem que de curta duração. Isto é, controla durante um espaço curto de tempo o comportamento mas não se auto-regenera. No que diz respeito às percepções de competência e eficácia, elas resultam das avaliações realizadas pelo indivíduo sobre as suas próprias capacidades para desenvolver determinadas actividades, podendo facilitar ou dificultar um maior envolvimento nas tarefas. Por sua vez, as motivações sociais reportam-se às motivações dos indivíduos relacionadas com aqueles que se encontram próximos. A motivação social é essencial para a leitura, na medida em que frequentemente, a leitura é uma actividade social.

Wigfield (2000), bem como Guthrie e Coddington (2009), consideram que os processos mais correlacionados com a leitura são a motivação intrínseca, a auto-eficácia e motivação social. No entanto assinalam também: a) a autonomia observada, que tem a ver com o valor da escolha de livros e a auto-direcção de comportamentos de leitura; b) o domínio da actividade, ou seja o desejo de melhorar a capacidade de dominar uma competência e de compreender o material de aprendizagem; c) os objectivos de desempenho que remetem para as preocupações dos alunos relativamente à sua capacidade e desempenho comparativamente aos outros; d) o valor na leitura, ou seja a valorização que o indivíduo dá às actividades.

A motivação pode também ser analisada a partir dos contributos da Teoria Social Cognitiva. O psicólogo norte-americano Albert Bandura desenvolveu, na década de 60 (séc. XX), uma série de estudos, teóricos e empíricos que, gradualmente, se organizaram no que é conhecido como Teoria da Aprendizagem Social, de grande impacto em termos educativos. Para Bandura o Homem não reage como uma máquina perante as influências do meio, na medida que as reacções aos estímulos são auto-activadas e o Homem é um ser influente em todos os processos. Reconhece as influências cognitivas no comportamento e o papel dinâmico do indivíduo na sua própria aprendizagem, agindo sobre o

ambiente, criando e, de certa forma, transformando o meio ambiente (Bandura, 1987).

Na Teoria da Aprendizagem Social a observação de modelos possui uma grande importância na medida em que grande parte da aprendizagem é conseguida através de observações de modelos e não por experiência directa. As crianças, tendencialmente imitam adultos de estatutos elevados ou aqueles cujas personalidades são mais similares às suas. Este é um aspecto relevante a considerar a propósito do papel do professor e da família na motivação para a leitura.

Uma forma eficaz de motivar os alunos para a leitura consiste em saber capitalizar os interesses pessoais e os valores dos próprios alunos, pois estes sentir-se-ão mais motivados caso as actividades a realizar estejam de alguma forma relacionadas com as suas vivências, o seu mundo e os seus interesses pessoais. Numa primeira instância é necessário que o professor identifique e conheça os objectivos, valores e interesses pessoais do aluno, levando em consideração a faixa etária em que se encontra, o seu nível socioeconómico, a zona de residência e a forma como ocupa os seus tempos livres (Bzuneck, 2010). Para além disso, para haver motivação é necessário que a actividade de leitura constitua novidade, apresente desafios ou possua valor estético. É necessário proporcionar actividades de leitura desafiantes que sejam bem especificadas, definidas em detalhe e cuja conclusão seja prevista a breve prazo (não necessariamente cumpridas rapidamente), na medida em que tarefas de grande extensão temporal não terão o mesmo apelo motivacional. É também fundamental que os alunos compreendam o significado e valor das actividades a desenvolver, já que haverá maior motivação para desenvolver uma actividade se forem explícitos os motivos e a importância da sua realização. Desta forma, é necessário colocar em evidência o valor instrumental da tarefa de leitura, o que pode ser demonstrado de diversas formas. Uma das formas de demonstrar o valor de uma tarefa de leitura pode ser mediante a verbalização e a argumentação, já que o professor deve demonstrar ao aluno que possuir uma boa competência de leitura lhe permitirá obter melhores resultados escolares, lhe dará acesso a uma imensidão de conhecimentos que se reflectirão na sua formação. Todavia, não será apenas com o seu discurso que o professor transmitirá ao

[40]

aluno a importância da leitura mas também através do seu comportamento e da sua dedicação face à leitura. É importante que o professor demonstre aos seus alunos que é leitor. Se o professor demonstrar ao aluno que gosta de ler, se partilhar as suas leituras com ele e evidenciar entusiasmo e dedicação perante a leitura, certamente haverá um “contágio” afectivo que facilitará a emergência da motivação intrínseca entre os alunos (Bzuneck, 2010).

Bártolo (2004) apresenta um conjunto de estratégias e sugestões que têm por base o que se sabe sobre motivação para a leitura e a sua experiência e reflexão pessoais:

- O professor deve recorrer a textos de qualidade o mais cedo possível;
- O professor deve ser um modelo, pelo que deve ler quase diariamente para os seus alunos;
- A exploração das leituras não se deve limitar a questões factuais mas deve questionar o gosto dos alunos, nomeadamente perguntar-lhes qual a personagem que preferiram e porquê, se a história continuasse como seria, e se davam outro título à história;
- Deve existir uma biblioteca de turma que tenha cerca de 4 a 5 livros por aluno;
- Os alunos devem ter a oportunidade de levar os livros da biblioteca de turma para casa, mesmo que ainda não saibam ler;
- É necessário que os professores criem momentos em sala de aula nos quais os alunos tenham a oportunidade de falar sobre os livros que leram ou que lhes leram;
- Há a necessidade de ligar a leitura a outras formas de expressão, nomeadamente, desenhar ou fazer uma dramatização sobre a história lida, bem como, ilustrar a história ou representá-la em teatro ou fantoches;
- Os livros que são lidos pelo professor devem permanecer na biblioteca pelo menos durante um tempo;
- Nos livros que possuem mais do que uma história, o professor deve ler uma história e deixar o livro na biblioteca, de forma a dar a oportunidade ao aluno de reler a história ouvida e de ler as outras;

- Proceder à leitura de histórias progressivamente mais longas, lendo apenas uma parte em cada dia. Os momentos de interrupção devem acontecer em partes criteriosamente seleccionadas, de forma a suscitar a curiosidade dos alunos (Bártolo, 2004, p. 179).

No que diz respeito aos manuais escolares, o professor deve, em primeira instância, analisar minuciosamente a sua qualidade. Para além disso, não deve, no decurso das suas aulas, restringir-se aos manuais escolares, devendo proporcionar aos alunos suportes de leitura diversificados. A leitura na Escola deve ser um instrumento fulcral para formar indivíduos dinâmicos, participantes e críticos. Todavia, para se atingir esse objectivo é necessário que a Escola não se limite a impor leituras aos alunos, mas que num primeiro momento vá ao encontro dos seus interesses e gostos pessoais para, num segundo momento o introduzir em novos gostos e fontes de interesse.

São diversos os suportes de leitura existentes, pelo que o professor deve também seleccionar criteriosamente o material a ler, atendendo sempre à sua qualidade e diversidade (Sousa, 2007). É necessário ainda reconhecer que a leitura se desenvolve não exclusivamente ao nível dos textos abordados em ambiente de sala de aula mas também na leitura por prazer ou entretenimento. É também imprescindível reconhecer que existem novas formas de comunicação como a *Internet*, *chats*, *fóruns*, correio electrónico, *sms* e *msn*, que requerem competências de leitura distintas das que são utilizadas em sala de aula. Neste sentido, é fundamental proceder a reajustes e reformulações na gestão do currículo.

A partilha de livros é também extremamente importante na medida em que possibilita o acesso a uma maior diversidade e quantidade de livros. Neste sentido, podemos referir o papel determinante das Bibliotecas Municipais, Bibliotecas Escolares e Móveis/Itinerantes. Na zona geográfica onde foi desenvolvido o estudo desta dissertação, o Bibliomóvel visita regularmente os estabelecimentos de ensino de forma a possibilitar a requisição de livros.

A partilha de livros pode ainda ocorrer na sala de aula podendo os alunos trazer livros de casa, da Biblioteca Municipal ou da Biblioteca Escolar, sendo essencial o incentivo constante do professor. Por sua vez, e servindo de modelo, o professor também deve levar livros para a sala de aula e partilhar as suas

leituras com os alunos. A planificação e empenho do professor são, assim, factores determinantes para a formação de leitores.

No intuito de motivar os alunos para a leitura, é ainda aconselhável a formação de uma biblioteca de sala de aula e a existência de momentos dedicados à leitura extensiva e à discussão das leituras efectuadas. Uma vez que a frequência escolar é uma etapa importante da vida e época privilegiada para aumentar as suas experiências ao nível da representação e comunicação, Colomer e Camps (2002) apresentam algumas recomendações para o ensino da leitura, nomeadamente:

- a) partir daquilo que os alunos sabem;
- b) habituar os alunos à língua escrita e criar uma relação positiva com o escrito;
- c) estimular a consciência metalinguística;
- d) diversificar textos e leituras;
- e) ler sem oralizar e proporcionar leitura em voz alta.

Na medida em que a leitura é o cerne da cultura veiculada pela Escola devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens. Segundo Colomer e Camps (2002) as medidas mais urgentes são:

- 1) formar professores reflexivos;
- 2) tornar a biblioteca o centro da escola;
- 3) aumentar o tempo da tarefa de leitura;
- 4) capacitar pais e encarregados de educação para lerem para as crianças e para as motivarem para a leitura.

4.2. A diminuição da motivação para a leitura com a escolaridade

O decréscimo na motivação para ler à medida que a escolaridade avança é um factor de grande preocupação. Esta diminuição tem sido explicada por vários factores, nomeadamente factores associados ao aluno, factores associados ao professor e aos próprios materiais usados nas actividades de leitura.

Os dados do PISA 2000 (*Programme for International Student Assessment*), demonstraram que 44% dos alunos lia unicamente para procurar informação, mais de um terço afirmava que lia por obrigação e 21% assumia que a leitura é uma perda de tempo. De acordo com estes dados é possível inferir que a Escola ensina a ler, mas demonstra dificuldade em gerar laços duráveis com a leitura (Rolo & Silva, 2009).

Estudos realizados no âmbito da motivação para a leitura como o de Mata, Monteiro e Peixoto (2009) apontam para o facto de crianças em idade Pré-Escolar se encontrarem muito motivadas para a leitura, principalmente as crianças de sexo feminino. No entanto verifica-se um decréscimo na motivação para a leitura à medida que as crianças progredem no percurso escolar. Para estas autoras a diminuição da motivação pode resultar do facto de na Educação Pré-Escolar as crianças desenvolverem a percepção de que aprender a ler é uma tarefa fácil, que não exige esforço, nem requer tempo, o que não corresponde à verdade. Neste sentido, as crianças podem ser confrontadas, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com exigências de esforço, trabalho e dedicação. Muitas crianças iniciam o ano escolar com perspectivas optimistas sobre o seu sucesso escolar e com um enorme interesse de aprendizagem. Todavia, no decurso do ano lectivo verifica-se um decréscimo da confiança de muitas crianças nas suas competências nas várias áreas, resultante do *feedback* negativo à sua *performance*, comparando-se com os colegas e sendo avaliadas. Muitas dessas crianças começam por perder o interesse pela Escola em geral e pela leitura em particular. O interesse e o entusiasmo pela aprendizagem são frequentemente substituídos pela ideia de que a Escola propõe a realização de actividades sem qualquer interesse e que exigem muita dedicação e esforço (Wigfield & Wentzel, 2007). É também necessário ter em atenção que se a criança não desenvolver percepções de auto eficácia não vai ter predisposição para aprender a ler. Uma selecção adequada dos textos a apresentar aos alunos poderá obviar este impacto, mantendo níveis motivacionais elevados.

A descida da motivação pode explicar-se também pelas características de desenvolvimento das crianças e pela diversificação das áreas de interesse e de competência.

Frequentemente refere-se o excesso de tempo que as crianças passam a ver televisão ou o tempo que dedicam ao computador para justificar a falta de motivação pela leitura. De acordo com os resultados do estudo “Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI” de Magalhães e Alçada (1993) em termos gerais o que os alunos mais gostam de fazer nos tempos livres é estar com a família, ver televisão e conversar com os amigos. Também Ribeiro, Leal, Ribeiro, Forte e Fernandes (2009) referem que a actividade mais frequente das crianças é brincar, usar as tecnologias e ouvir música em detrimento dos livros, brinquedos e jogos mais tradicionais. Embora a actual sociedade ofereça às crianças uma grande diversidade de actividades, elas não podem ser invocadas para justificar a falta de motivação dos alunos face à leitura.

Bártolo (2004) considera que na passagem do 1.º Ciclo para o 2.º Ciclo do Ensino Básico se assiste a um decréscimo nos hábitos de leitura dos alunos e aponta como principal causa mudanças em termos de filosofia educativa e das práticas pedagógicas usadas. Para este autor, no início do percurso escolar o ensino é centrado no aluno, existindo um ambiente de sala de aula autónomo e compreensivo, onde o aluno é ouvido; nos anos posteriores assiste-se a um ensino mais centrado no professor, no qual o aluno apresenta menores hipóteses de ser ouvido. Decresce o domínio que os alunos têm sobre a sua aprendizagem, passando de experiências de discussão colaborativa para um discurso de sala de aula em que a figura central é o professor. No que diz respeito às práticas pedagógicas exercidas em sala de aula, Colomer e Camps, (2002) dizem-nos que os professores se empenham em que os alunos adquiram a técnica da leitura, mas que negligenciam os aspectos motivacionais. Podem ser diversas as explicações para tal facto, nomeadamente, a escassez de tempo para cumprir os programas, um sistema educativo cada vez mais burocrático e uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva. Tais factores podem contribuir para que, de certa forma, a preocupação com a motivação para a leitura passe para segundo plano. Pode também reflectir-se sobre a formação dos próprios professores e questionar se no decurso da sua formação académica houve um currículo direccionado para os dotar de competências que lhes permitam saber motivar os alunos para a leitura e seleccionar o material de leitura. É pertinente ainda

questionar se os professores verificam se o material de leitura que propõem aos seus alunos possui potencial motivador. Obviamente que se o professor for um leitor entusiasta da leitura, terá maior facilidade em motivar os seus alunos e demonstrará uma maior competência na selecção do material de leitura. Porém, se o professor não for leitor, deverá desenvolver estratégias para colmatar as suas limitações, nomeadamente, desenvolver um trabalho de planificação mais minucioso e solicitar a ajuda de colegas.

4.3. A relevância dos contextos informais de leitura para a motivação

A investigação sobre comportamentos emergentes de leitura tem revelado a importância que os contextos informais têm na emergência da literacia e na motivação para a leitura (e.g., Baker, Scher & Mackler, 1997; Fernandes, 2009; Mata, 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998).

A família é a primeira estrutura social na qual a criança inicia o seu processo de desenvolvimento físico, mental, psicológico, afectivo e social. Pode dizer-se que, nos primeiros anos de vida, é a família que influencia mais decisivamente os comportamentos e atitudes das crianças. Sendo a família o primeiro contexto de identificação da criança, ela é responsável por lhe proporcionar, em primeira instância, materiais que criem expectativas face à leitura e a motivem para ela.

O estímulo à leitura enceta-se de forma informal muito antes do início do percurso escolar. Se o ambiente familiar no qual a criança está inserida estimular e motivar para a leitura, a criança ingressará na escola formal munida de muita informação útil sobre a leitura.

Atendendo ao papel preponderante da família na motivação para a leitura, Fernandes (2009) sintetiza as características do meio social que podem assumir-se como facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita:

- a) formação académica superior;
- b) atitude positiva face à educação, expectativas parentais positivas sobre os filhos;
- c) frequência de conversa em família;
- d) existência de materiais de leitura em casa;
- e) frequência de actividades de leitura;

f) envolvimento frequente em actividades de leitura conjunta, nomeadamente leitura de histórias (Fernandes, 2009).

A atitude dos pais face à leitura também é determinante. Uma criança que vê os pais a ler e compreende a importância da leitura, apresentará maiores probabilidades de querer ler. Também o hábito da família acompanhar a criança a livrarias ou a bibliotecas, apoiando-a na selecção dos livros a ler, apresenta um elevado potencial de motivação para a leitura. Proporcionar a aquisição de livros, incentivar a formação de uma pequena biblioteca pessoal, demonstrar interesse pelas leituras que a criança faz, são atitudes positivas que fomentam o gosto e a motivação pela leitura. É ainda essencial que as crianças tenham acesso a diversos suportes de leitura, nomeadamente livros, jornais e revistas. Esta diversidade permite à criança tomar consciência das várias formas e funções da linguagem escrita.

Atendendo à importância das influências parentais no processo de motivação para a leitura, o PNL inclui nas suas propostas o Programa “Ler + em Família”, onde apresenta sugestões de leitura para a família. Para além de se enunciarem as razões para ler com as crianças, são dados conselhos à família, fornecidas informações sobre como ler com crianças e apresentadas sugestões para reforçar o interesse pelos livros (www.planonacionaldeleitura.gov.pt).

O Programa “Ler + dá Saúde” tem também por objectivo envolver os profissionais ligados à saúde no aconselhamento da Leitura em Família. Este programa surgiu com base em resultados da avaliação de diversos projectos os quais indicaram que os profissionais de saúde possuem um papel relevante no aconselhamento a pais e outros familiares. Neste programa são apresentados livros para diversas idades, bem como orientações sobre os comportamentos dos adultos para que estes possam estimular o interesse pelos livros.

Capítulo II

Método

Como referimos no capítulo anterior espera-se com o presente estudo: a) conhecer as preferências e os hábitos de leitura dos alunos do 4.º ano de um Agrupamento Vertical de Escolas de Viana do Castelo; b) analisar se existem diferenças de temáticas em função do género; c) analisar se a lista de livros recomendada pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) para o 4.º ano integra as preferências apontadas pelos alunos; d) comparar as preferências manifestadas pelos alunos com as percepções dos professores sobre essas mesmas preferências. Neste capítulo apresentaremos a amostra, os instrumentos e os procedimentos usados para a recolha de dados.

1. Amostra

A amostra do presente estudo pertence a um Agrupamento Vertical de Escolas que integra a carta educativa do distrito de Viana do Castelo. O Agrupamento é constituído por uma E.B.2,3/S, seis Jardins de Infância, cinco EB1 e três Centros Escolares. As escolas encontram-se distribuídas por diferentes freguesias, com grande disparidade geográfica. Localizam-se em zonas essencialmente rurais, com excepção da sede de concelho que é urbana.

A amostra deste estudo é uma amostra de conveniência, constituída por 150 alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico que frequentam o 4.º ano de escolaridade e pelos 10 professores que leccionam esse mesmo ano de escolaridade.

1.1. Alunos

Destes 150 alunos, 68 pertencem ao sexo masculino e 82 ao sexo feminino. Em termos de idade, a totalidade da amostra situa-se na faixa etária compreendida entre os 9 e os 11 anos. O Agrupamento Vertical de Escolas aponta diferentes níveis socioeconómicos e culturais.

No Quadro 1 é apresentada a distribuição dos 150 alunos por Escola/Centro Escolar, turma e sexo.

Quadro 1. Distribuição dos alunos pelas Escolas/Centros Escolares

Escola/Centro Escolar	Feminino	Masculino	Total
Centro Escolar 1 – Turma M	8	10	18
Centro Escolar 1 – Turma J	12	10	22
Centro Escolar 1 – Turma L	9	12	21
Escola 2 – Turma D	6	8	14
Escola 3 – Turma A ^a	7	4	11
Centro Escolar 4 – Turma D	7	5	12
Escola 5 – Turma B ^a	6	5	11
Escola 6 – Turma D	12	7	19
Escola 7 – Turma B ^a	6	1	7
Centro Escolar 8 – Turma D	9	6	15
Total	82	68	150

Nota: ^a Turmas mistas (As turmas assinaladas possuem dois anos de escolaridade, todavia o questionário foi aplicado apenas aos alunos do 4.º ano).

Relativamente às habilitações académicas dos Pais, apenas foi possível obter informação sobre as habilitações académicas de 140 pais e de 121 mães (cf. Figuras 4 e 5).

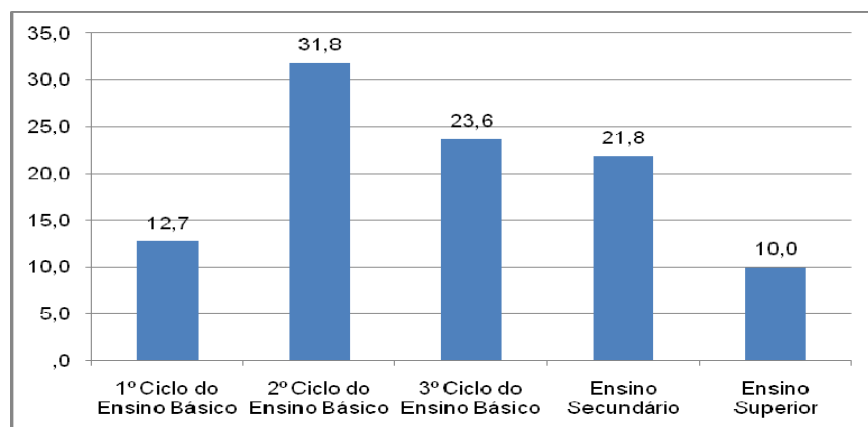


Figura 4. Habilitações académicas dos pais (N = 140)

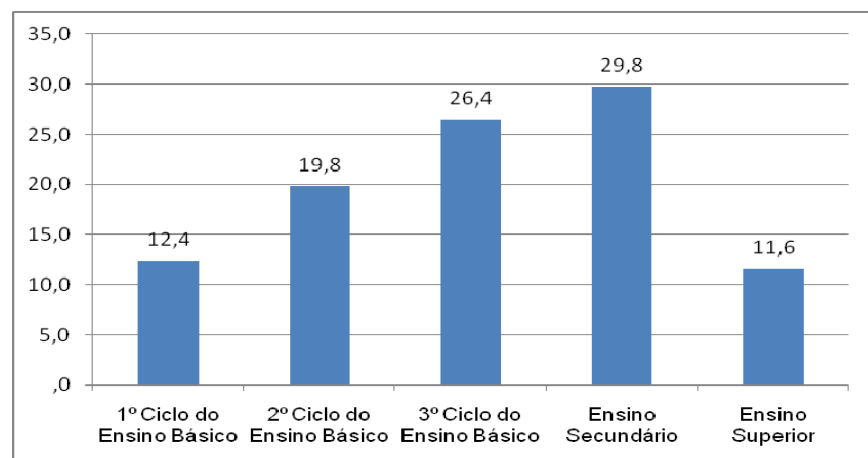


Figura 5. Habilitações académicas das mães (N = 121)

Como é possível verificar na Figura 4, a maior parte dos pais possui o 2.º Ciclo do Ensino Básico, seguindo-se o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. É possível ainda constatar que existem pais que apenas têm como habilitações o 1.º Ciclo do Ensino Básico, isto é, não concluíram a escolaridade obrigatória exigida tendo em atenção a sua idade. Apenas uma minoria possui o ensino superior.

Relativamente às mães, verificamos que a maioria possui o Ensino Secundário e o 3.º Ciclo do Ensino Básico. Regista-se também que algumas mães apenas têm o 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma minoria frequentou o Ensino Superior (cf. Figura 5). As mães possuem habilitações académicas superiores às dos pais.

1.2. Professores

No que diz respeito aos 10 professores que participaram neste estudo, três são do sexo masculino e sete do sexo feminino. Relativamente à situação profissional, quatro são professores contratados que possuem entre quatro a seis anos de serviço; seis são professores que pertencem ao quadro de Agrupamento, com experiência profissional entre 13 a 20 anos de serviço.

2. Instrumentos de recolha de dados

No intuito de atingir os objectivos estabelecidos para a presente investigação, elaboraram-se dois instrumentos de recolha de dados: um relativo aos alunos (questionário); outro destinado aos professores (guião de entrevista), que serão apresentados em seguida.

2.1. Questionário aos alunos

O questionário aos alunos foi elaborado com o objectivo de conhecer as preferências e os hábitos de leitura de cada aluno e, ainda, recolher indicadores sobre os hábitos de leitura das respectivas famílias.

Este instrumento é constituído por 24 itens, distribuídos por quatro dimensões distintas: *Importância e Curiosidade* – que recolhem dados sobre a importância atribuída à leitura; *Razões Sociais* – itens que remetem para a partilha de livros e de ideias sobre os livros; *Prazer* – gosto e interesse dos alunos pela actividade de leitura e; *Hábitos de Leitura* – itens que visam identificar os hábitos de leitura. Este questionário permite ainda recolher dados sobre o tipo de *suportes de leitura* a que os alunos têm acesso. O questionário é constituído por itens de resposta aberta, de escolha múltipla e de resposta sim/não.

Este questionário inclui ainda questões relativas às características sociodemográficas dos alunos (e.g., sexo, idade, escolaridade dos pais).

2.2. Entrevista aos professores

Realizou-se uma entrevista semi estruturada a cada um dos professores com o objectivo de conhecer as suas percepções sobre as preferências de leitura dos seus alunos. Procedeu-se à elaboração de um guião de entrevista constituído por 10 questões (oito questões de resposta fechada e duas de resposta aberta).

Antes da fase da recolha de dados propriamente dita, procedeu-se a um estudo piloto usando o guião da entrevista desenvolvido. Para o efeito foram entrevistados dois professores que leccionam o 4.º ano de escolaridade.

3. Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados decorreu durante o mês de Fevereiro de 2011.

No que diz respeito aos questionários aos alunos, estes foram entregues aos Professores Titulares de Turma, tendo sido previamente solicitada a sua colaboração para aplicação em contexto de sala de aula. Foram dadas instruções aos professores para que esclarecessem os alunos que este tipo de questionário não possuía respostas certas nem erradas, tendo apenas de ser sinceros a responder. Os questionários foram aplicados pelos Professores Titulares de Turma. Cada aluno respondeu ao questionário de forma individual. Não se procedeu à definição de um tempo limite para o seu preenchimento, já que se

pretendeu respeitar o ritmo de cada aluno e conceder o tempo necessário de reflexão.

Quanto às entrevistas aos professores, elas foram previamente marcadas com cada um dos professores, depois de devidamente informados sobre os objectivos da investigação e a finalidade da entrevista que iriam dar. Solicitou-se autorização para proceder à gravação áudio das entrevistas concedidas.

4. Estratégias de análise de dados

Relativamente ao questionário preenchido pelos alunos, as questões de resposta fechadas foram sujeitas a análises estatísticas (descritivas), recorrendo ao SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 17.0 para Windows. No que concerne às questões abertas, procedeu-se à análise de conteúdo.

A técnica utilizada no presente trabalho para analisar a informação extraída das entrevistas realizadas aos professores foi a análise de conteúdo. Em primeiro lugar, realizou-se a transcrição para registo escrito do conteúdo das entrevistas. Após esta fase de preparação e gestão da informação recolhida, que constituiu também uma oportunidade de familiarização com todos os dados, deu-se início ao processo de leitura e releitura dos dados resultantes das entrevistas, permitindo a criação do sistema de categorias. Assim, através de uma postura de questionamento activa, comparando sistematicamente os significados do material em análise, foram criadas várias categorias e subcategorias associadas a diferentes temas, que foram sendo reajustadas à medida que iam sendo lidas novas entrevistas. Após a fase preliminar de leitura flutuante, definição de categorias, discussão com outros investigadores e reajustes, seguiu-se o procedimento de codificação de todas as entrevistas.

Capítulo III

Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo procederemos à apresentação e discussão dos resultados, organizados em três secções. Na primeira secção apresentaremos e discutiremos os resultados relativos aos alunos; na segunda os resultados relativos aos professores; na última secção procederemos a uma análise comparativa entre os resultados relativos aos alunos e aos professores.

1. Resultados relativos aos alunos

1.1. *Leitura partilhada com os alunos*

Dada a importância dos adultos no processo de leitura às crianças, apresentamos, no Quadro 2, os resultados relativos à leitura partilhada com os alunos.

Quadro 2. Leitura partilhada com os alunos

	Feminino <i>n</i>	Masculino <i>n</i>	Total <i>N</i> (%)
Costumam ler para ti?			
Sim	77	63	140 (93%)
Não	5	5	10 (7%)
Quem costuma ler para ti?*			
O meu pai	18	20	38 (25%)
A minha mãe	40	36	76 (51%)
O (A) meu (minha) professor(a)	64	50	114 (76%)
Os meus avós	10	11	21 (14%)
Outra pessoa	16	11	27 (18%)
Ninguém lê	6	4	11 (7%)
O que te lêem?*			
Livros	64	53	117 (78%)
Revistas	13	6	19 (12%)
Jornais	5	6	11 (7%)
Legendas de filmes	2	3	5 (3%)

Nota: * Os alunos seleccionaram mais do que uma opção de resposta.

Apesar de se tratar de alunos do 4.º ano de escolaridade, saliente-se que há um número considerável de alunos que refere que os Pais, professores e outros adultos significativos lhes lêem, nomeadamente o (a) professor(a). No estudo de Ribeiro, Leal, Ribeiro, Forte e Fernandes (2009) verificou-se que os incentivos à leitura foram principalmente propiciados pelas mães e pelos professores. Todavia,

ler para as crianças não deve ser só uma prerrogativa dos professores. Embora estes sejam elementos fundamentais no processo da aprendizagem formal e possuam um papel determinante enquanto modelos para os alunos, é consensual entre a comunidade científica e educativa a importância dos contextos informais de aprendizagem. A família é o primeiro contexto de identificação da criança, sendo responsável por lhe proporcionar, em primeira instância, as condições necessárias para o seu desenvolvimento (Fernandes, 2009). As primeiras influências que as crianças recebem provêm da família, nomeadamente, ao nível da leitura, assumindo um papel fundamental enquanto modelo para as crianças. O ouvir ler histórias suscita o envolvimento emocional, estimula a imaginação, desenvolve a linguagem e fomenta a compreensão do mundo e das regras da escrita. Para além disso, as crianças que vêem a família a ler e entendem a importância da leitura terão maiores probabilidades de querer ler. Conforme refere Santos (2000), desde cedo as crianças aprendem o valor da leitura, e este está dependente da importância que as famílias lhe atribuem.

Com efeito, como é possível verificar no Quadro 2, a percentagem de pais que lê para os seus filhos corresponde a metade da percentagem das mães que o fazem. O facto de os pais lerem menos para os seus filhos comparativamente às mães, reitera a necessidade, já descrita por Rolo e Silva (2009) de sensibilizar os progenitores masculinos para a relevância do seu papel enquanto modelos de leitura, demonstrando-lhes que o facto de não lerem, ou lerem raramente para os seus filhos, se poder repercutir na motivação deles para a leitura. Neste sentido, urge a necessidade de as famílias se envolverem mais no acto de ler para as crianças, nomeadamente, os progenitores do sexo masculino. Esta sensibilização pode ser feita de forma gradual, pelos professores, no momento em que os pais contactam a escola ou através da solicitação de actividades de leitura, como tarefa a realizar em casa, nas quais se suscita o envolvimento dos pais.

Quanto aos suportes de leitura usados para ler às crianças, verifica-se que os adultos que lêem para as crianças recorrem a diferentes tipos de suportes de leitura, mas os livros são o suporte maioritariamente utilizado. Na perspectiva de Santos (2000), é essencial que as crianças tenham acesso a diversos suportes de leitura, pois tal permitirá à criança ter consciência das diversas formas e funções

da linguagem escrita. Segundo a autora, quanto mais a criança estiver exposta a textos de natureza diversificada, maior consciência terá das várias formas e funções da linguagem escrita, o que beneficia a valorização da leitura. Neste sentido, é pertinente sensibilizar os adultos, particularmente os professores, para o uso de suportes de leitura variados no momento de ler às crianças, bem como a disponibilização de diferentes suportes para utilização espontânea das crianças.

1.2. Valor atribuído à leitura

Os dados que apresentamos no Quadro 3 permitem verificar o valor que os alunos atribuem à leitura. A maior parte dos alunos refere já ter lido um livro do princípio ao fim. No número total de alunos que afirma não ter lido um livro na íntegra, é possível verificar que seis pertencem ao sexo masculino e dois ao sexo feminino. Neste sentido, os resultados sugerem que raparigas tendem a ser mais persistentes na leitura do que os rapazes.

No que diz respeito à forma como os alunos obtiveram os livros que leram, é possível verificar que grande parte dos livros foi oferecida e requisitada em bibliotecas, embora um número considerável de respostas aponte para a sua compra. Estes resultados corroboram os do Projecto *Litteratus* (Ribeiro, Leal, Ribeiro, Forte & Fernandes, 2009), que revelaram que a maioria dos alunos recebe livros como presente, o que segundo as autoras demonstra que o livro é valorizado enquanto bem de consumo. O empréstimo de livros parece não ser ainda uma prática muito usual, já que apenas 11 alunos (7%) referem que lhes emprestaram os livros.

Um dado que merece destaque é o facto de no momento em que se procedia à recolha de dados a maior parte dos alunos estar a ler um livro.

Quadro 3. Valor atribuído à leitura

	Feminino <i>n</i>	Masculino <i>n</i>	Total <i>N</i> (%)
Já leste algum livro do princípio ao fim?			
Sim	80	62	142 (95%)
Não	2	6	8 (5%)
Como é que adquiriste esse livro? *			
Ofereceram-mos	41	26	67 (45%)
Emprestaram-mos	8	3	11(7%)
Comprei-os	30	25	55 (37%)
Requisitei-os numa biblioteca	32	29	61 (41%)
Não me lembro	3	2	5 (3%)
Estás a ler algum livro?			
Sim	62	50	112(75%)
Não	20	18	38(25%)
Gostas mais de ler sobre...			
Assuntos novos	65	54	119 (79%)
Assuntos conhecidos	5	8	13 (9%)
Assuntos novos e conhecidos	12	6	18 (12%)
Vês alguma utilidade em ler?			
Sim	81	66	147 (98%)
Não	1	2	3 (2%)
Para que costumas ler? *			
Para me distrair	30	26	56 (37%)
Para saber mais coisas	50	40	90 (60%)
Porque o/a professor(a) manda	23	14	37 (25%)
Porque acho que me faz bem	68	44	112 (75%)
Fora da escola, quem escolhe os livros que lêes? *			
Não leio fora da escola	2	1	3 (2%)
Eu	78	66	144 (96%)
Os meus pais	12	10	22 (15%)
Outras pessoas	2	0	2 (1%)

Nota: * Os alunos seleccionaram mais do que uma opção de resposta.

Questionados sobre o que mais gostam de ler, a maior parte dos alunos (79%) refere gostar de ler sobre assuntos novos, enquanto uma minoria refere gostar de ler sobre assuntos conhecidos.

No que diz respeito à utilidade da leitura, a quase totalidade dos alunos (98%) considera que ler é útil. As razões que explicam a utilidade da leitura confirmam que os alunos apresentam uma opinião favorável face a esta, entendida como algo que “faz bem” e é fonte de conhecimento e de fruição.

Quanto às razões que levam os alunos a ler, a maior parte refere: “porque acho que me faz bem” e “para saber mais coisas”. Cerca de um terço dos alunos refere ainda ler para se distrair. Das razões evocadas para ler, é possível constatar que o facto de ser o/a professor(a) a mandar é a menos sinalizada.

Os resultados obtidos parecem também indicar que fora da escola são os alunos que escolhem os livros que lêem. No entanto, existem três alunos que referem não ler fora da escola.

1.3. Hábitos de leitura dos alunos

O Quadro 4 apresenta os resultados relativos aos hábitos de leitura dos alunos.

Quadro 4. Hábitos de leitura na amostra total em função do género

	Feminino <i>n</i>	Masculino <i>n</i>	Total <i>N (%)</i>
Com que frequência lêes?			
Nunca	0	0	0(0%)
Raramente	12	11	23 (15%)
Uma vez por semana	9	12	21 (14%)
Duas a três vezes por semana	23	14	37 (25%)
Todos os dias	38	31	69 (46%)
O que costumás ler? *			
Livros	79	63	142 (95%)
Revistas	33	20	53 (35%)
Jornais	9	17	26 (17%)
Legendas de filmes	29	28	57 (38%)
Sites de internet	18	22	40 (27%)
Correio electrónico	3	14	17 (11%)
Quando lêes algo que te agrada, gostas de voltar a ler?			
Gosto de voltar a ler	66	61	127 (85%)
Chega ler só uma vez	16	7	23 (15%)

Nota: * Os alunos seleccionaram mais do que uma opção de resposta.

Conforme se pode verificar, todos os alunos consideram ter o hábito de ler, embora com frequências distintas. Existem 23 alunos (15%) que referem raramente ler, todavia, quase metade dos alunos da amostra refere ler diariamente e cerca de um quarto dos alunos menciona ler duas a três vezes por

semana. Estes resultados estão de acordo com os resultados obtidos quer no estudo de Magalhães e Alçada (1993), quer no de Castro e Dionísio (1998), os quais indicam uma relação positiva dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico com a leitura.

No que diz respeito aos suportes de leitura, a maior parte dos alunos refere ler livros. Um pouco mais de um terço dos alunos questionados refere também ler legendas de filmes e revistas. Os resultados obtidos sugerem ainda que os rapazes lêem mais jornais, sites de *Internet* e correio electrónico do que as raparigas. Por sua vez, as raparigas lêem mais revistas, comparativamente aos rapazes. A maior parte dos alunos refere ainda que gosta de voltar a ler algo que lhe agrada.

1.4. Contributos da Escola na motivação para a leitura

De seguida passamos a apresentar o Quadro 5 que nos revela algumas práticas existentes em contexto escolar.

Quadro 5. Contributos da Escola na motivação dos alunos para a leitura

	Feminino <i>n</i>	Masculino <i>n</i>	Total <i>N</i> (%)
A tua professora sabe o que gostas de ler?			
Sim	63	51	114 (76%)
Não	19	17	36 (24%)
Podes escolher os livros que são lidos na sala de aula?			
Nunca	13	11	24 (16%)
Só algumas vezes	27	24	51 (34%)
Quase sempre	42	33	75 (50%)
Com que frequência lêes outros textos (livros) na sala de aula, sem ser da escola?			
Raramente	19	21	40 (27%)
Uma ou duas vezes por semana	51	39	90 (60%)
Todos os dias	12	8	20 (13%)
Quem escolhe esses textos ou livros?			
Eu	40	30	70 (47%)
A professora	41	37	78 (52%)
Eu e a professora	1	1	2 (1%)

O que costumás ler na sala de aula é...			
Muito interessante	2	3	5 (3%)
Interessante	4	5	9 (6%)
Mais indicado para raparigas	0	1	1 (1%)
Indicado para ambos os sexos	3	1	4 (3%)
Interessante e indicado para raparigas	1	0	1 (1%)
Interessante e indicado para ambos os sexos	19	20	39 (26%)
Muito interessante e indicado para ambos os sexos	51	34	85 (57%)
Nada interessante e indicado para ambos os sexos	1	0	1 (1%)
Interessante e indicado para rapazes	0	1	1 (1%)
Pouco interessante e indicado para ambos os sexos	0	3	3 (2%)
Muito interessante e mais indicado para rapazes	1	0	1 (1%)
Alguma vez levaste um livro teu para ser lido na sala de aula?			
Sim	22	23	45 (30%)
Não	60	45	105 (70%)
Costumas falar com os teus colegas sobre os livros que lês?			
Sim	40	39	79 (53%)
Não	42	29	71 (47%)
Costumas falar com a tua professora sobre os livros que lês?			
Sim	36	31	67 (45%)
Não	46	37	83 (55%)
A tua professora costuma falar sobre os livros que ela lê?			
Sim	43	39	82 (55%)
Não	39	29	68 (45%)

A maior parte dos alunos indica que o/a professor(a) sabe o que eles gostam de ler. Segundo Bzuneck (2010), é necessário que o professor conheça os objectivos, valores e interesses pessoais de cada aluno. É imprescindível conhecer as preferências de leitura dos alunos para deste modo lhes proporcionar leituras que estejam de alguma forma relacionadas com as suas vivências. Só assim os alunos se sentirão motivados para as actividades de leitura.

Relativamente à liberdade para escolher os livros que são lidos em sala de aula, metade dos alunos da amostra afirma que os podem escolher quase sempre. Todavia, existe um número considerável de alunos (cerca de uma sexta parte da amostra) que refere nunca poder seleccionar os livros lidos em sala de aula.

Questionados sobre a frequência com que têm acesso a outros textos ou livros na sala de aula sem ser os textos existentes no manual escolar, mais de

metade dos alunos responde uma a duas vezes por semana. É possível ainda constatar que os alunos que referem raramente ter acesso a outros suportes de leitura corresponde ao dobro dos que mencionam aceder todos os dias a outros tipos de suportes de leitura.

Relativamente ao responsável por seleccionar outros suportes de leitura que são usados em sala de aula, os resultados indicam que na maior parte dos casos é a professora que o faz. No entanto, atendendo à proximidade de valores obtidos, parece que os alunos também têm a possibilidade de seleccionar textos e livros para ler em sala de aula. Este último resultado vai ao encontro dos resultados anteriores (i.e., liberdade para escolher os livros que são lidos em sala de aula). Apenas 1% dos alunos refere que a selecção dos livros é feita por si e pelo professor. Face a este valor, urge a necessidade dos professores reflectirem sobre as suas práticas em contexto de sala de aula e verificar que no momento de seleccionar os livros a ler, os alunos devem dar o seu contributo, pois esse envolvimento reflectir-se-á ao nível da motivação.

Perguntou-se também aos alunos qual a sua opinião sobre as leituras que realizam em sala de aula. Mais de metade considera que o que lê é muito interessante e indicado para ambos os sexos.

Os resultados sugerem que os alunos não têm por hábito levar livros de casa para serem lidos em sala de aula. A possibilidade do aluno levar um livro para ser lido, em sala de aula é bastante benéfico ao nível da motivação. Para além disso, possibilita aos restantes alunos da turma contactar com livros diversificados e propicia ao professor a oportunidade de conhecer o género de leituras que os seus alunos seleccionam.

Também procuramos perceber se os alunos costumam conversar com os colegas e com o/a professor(a) sobre o que lêem. Verificamos que cerca de metade dos alunos costuma falar com os colegas sobre as leituras que faz, percentagem que decresce significativamente quando a pergunta é relativa aos hábitos de conversa com o/a professor(a) sobre as suas leituras. Estes resultados apontam para a necessidade de os professores incentivarem mais os alunos a levarem livros para serem lidos na sala de aula e de fomentarem, neste contexto, o diálogo sobre as leituras que os alunos fazem.

1.5. Preferências de leitura dos alunos

No Quadro 6 apresentamos os títulos dos livros que os alunos mais referiram ter lido. Na medida em que a lista dos livros mencionados pelos alunos é bastante extensa, apresentamos apenas os mais referidos, encontrando-se a lista completa no anexo 1.

Quadro 6. Livros que os alunos leram

	<i>n</i>	%
Cinderela *	18	12
O Caranguejo Verde	15	10
Um estranho e feliz casamento	14	9,3
O segredo do rio *	13	8,6
Colecção “Uma Aventura”	13	8,6
101 Dálmatas *	10	6,6
O Capuchinho Vermelho	10	6,6
A Floresta *	9	6
O Rei Leão	9	6
Branca de Neve e os sete anões *	9	6
Os três porquinhos *	7	4,6
A Bela e o Monstro	7	4,6
Colecção “Anita”	7	4,6
Ásterix	6	4
O diário de um banana	6	4
Os ovos misteriosos *	6	4

Nota: * Títulos que integram as lista do PNL. É necessário ter em atenção que a lista do PNL tem edições e versões que podem não ser a que os alunos leram.

É possível verificar que existe uma referência significativa aos textos da literatura tradicional como: “Cinderela”, “O Capuchinho Vermelho”, “Branca de Neve e os sete anões” e “A Bela e o Monstro”. Note-se que este género literário é regularmente partilhado com as crianças desde muito cedo. É ainda possível verificar que os alunos apresentam preferência por textos narrativos e banda desenhada. Surgem obras bastante diversas e de níveis superiores ao esperado para a faixa etária em análise, como: “Crepúsculo”; “Eclipse”; “Lua Nova” e “Amanhecer”.

Podemos verificar que apenas 153 das 362 obras referidas pelos alunos integram as listas de obras recomendadas pelo PNL. Analisando estes 153 títulos, apenas 34 integram a lista de referência para o 4.º ano de escolaridade. Constatase que os alunos escolhem obras sugeridas para níveis etários/escolares inferiores, o que pode indiciar frágeis competências de leitura (cf. Figura 6). Tal

facto pode também revelar a ausência de orientação por parte de um adulto no momento de seleccionar os livros. Embora seja importante dar liberdade aos alunos para seleccionarem os livros que lêem, pois isso repercutir-se-á na motivação, é também necessário haver alguma orientação por parte do adulto. Deste modo, não se deve permitir que os alunos leiam unicamente o que gostam ou o que querem, pois corremos o risco de eles seleccionarem livros demasiado simples, o que limitará a sua evolução enquanto leitor. É imprescindível que o adulto oriente e introduza leituras diversificadas, de forma a consciencializar os alunos das várias formas e funções da linguagem escrita.

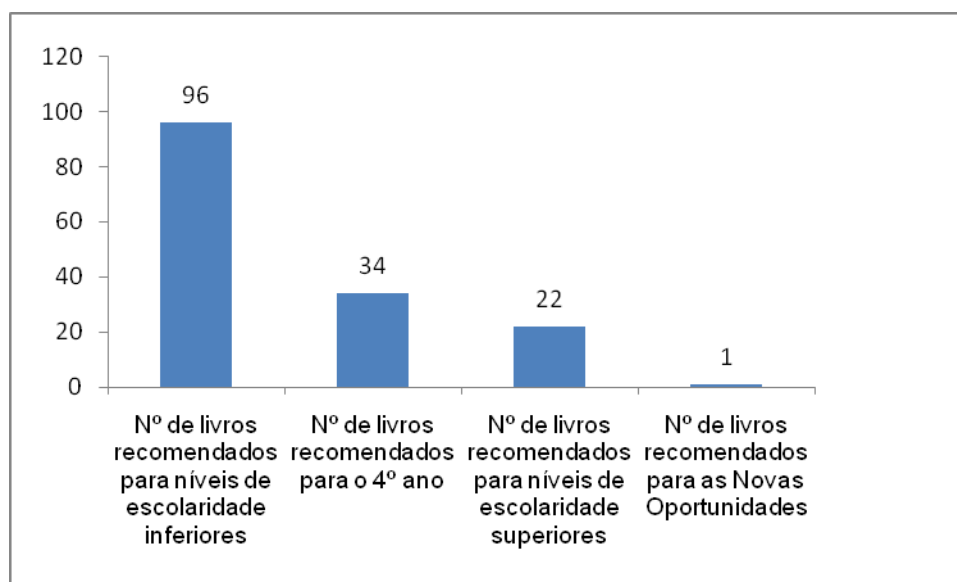


Figura 6. Análise dos livros lidos pelos alunos e que pertencem ao PNL

Em contraponto, há uma percentagem reduzida de alunos que refere obras recomendadas para níveis de escolaridade superiores, como é o caso de: “A Floresta” e “A Fada Oriana”, que são obras recomendadas para o 5.º ano de escolaridade, ou “O Cavaleiro da Dinamarca”, obra recomendada no programa de português do 7.º ano.

Deve atender-se sempre ao grau de dificuldade que apresentam os livros que os alunos lêem, pois conforme referem Magalhães e Alçada (1993) proporcionar leituras num “patamar inferior” ou “superior” àquele em que as crianças se encontram significa apresentar leituras que podem comprometer a motivação para a leitura e o futuro contacto com os livros.

Solicitou-se também aos alunos que indicassem os livros que mais gostaram de ler. Foram referidos 135 títulos, de entre os quais 51 integram as listas do PNL.

Atendendo à diversidade de títulos mencionados, optamos por apresentar apenas os mais referidos, encontrando-se os restantes no Anexo 2.

Quadro 7. Livros que os alunos mais gostaram de ler

	<i>n</i>	%
O Caranguejo Verde	8	5,3
Um estranho e feliz casamento	8	5,3
Cinderela *	7	4,6
Colecção “ Uma Aventura ” ^b	5	3,3
O diário de um banana	5	3,3
Colecção “Anita”	4	2,6
Capuchinho Vermelho *	4	2,6
Os ovos misteriosos *	4	2,6
O Rei Leão	4	2,6
101 Dálmatas *	3	2

Nota: * Livros recomendados pelo PNL; ^b Colecção recomendada pela Fundação Calouste Gulbenkian e pelo Ministério da Educação.

Os livros que os alunos referem mais ter gostado coincidem com os livros que os alunos mencionam ter lido. Desta forma, os resultados sugerem que os alunos gostam dos livros que lêem.

Depois de os alunos terem referido os livros que preferiram ler, foi-lhes solicitado que apontassem uma característica que tivesse determinado a preferência por esses livros. Apresentamos a síntese dessas características no Quadro 8.

Quadro 8. Características dos livros que os alunos gostam

	<i>n</i>	%
Humor	21	14
Apresentar uma história bonita	19	12,6
Ensinar alguma coisa	17	11,3
Ser interessante	14	9,3
Possuir acção	13	8,6
Ter boa ilustração	13	8,6
Ter personagens interessantes	11	7,3
Tudo	9	6
O tema ser a Natureza	9	6
Ter episódios agradáveis	9	6
Ter um final feliz	2	1,3
Apelar ao imaginário	2	1,3

Os resultados indicam que os alunos apreciam livros com humor e que contenham “histórias bonitas”. Para além disso, os alunos referem gostar de livros com os quais possam aprender alguma coisa, que sejam interessantes e que tenham acção. Verifica-se ainda que a ilustração é uma das características que os alunos apreciam nos livros. Note-se, no entanto, que 11 alunos referem não saber as características que os levam a preferir um livro.

As características que determinam que os alunos não gostem de um livro encontram-se listadas no Quadro 9.

Quadro 9. Características dos livros que os alunos não gostam

	<i>n</i>	%
Não ser interessante	35	23,3
Não há nada	26	17,3
Ter pouca ilustração	26	17,3
Ter um título desinteressante	16	10,6
Ser extenso	14	9,3
Possuir uma história triste	13	8,6
Ter cenas de terror	5	3,3
Ter letra pequena	4	2,6
Ter cenas românticas	3	2
Ser infantil	2	1,3
Falta de acção	2	1,3
Ser para um dos sexos	2	1,3

Nota: Dois alunos não responderam, porque não sabem os motivos que os leva a não gostar de um livro

Conforme podemos constatar, podem ser diversas as razões que levam a que um aluno não goste de um livro. No entanto, as razões que são mais evocadas são não “considerarem o livro interessante” e “o livro ter pouca ilustração”.

Questionou-se também os alunos sobre o tipo de leituras que preferem e neste âmbito obtivemos os resultados sintetizados no Quadro 10.

Verifica-se que os alunos tendem a apreciar um leque diversificado de tipos de textos e os resultados apresentados permitem-nos constatar que a banda desenhada e os livros de aventuras são os mais referidos, o que corrobora os dados do estudo de Magalhães e Alçada (1993). Verificamos ainda que as raparigas demonstram uma maior tendência para contos e livros de Ciências. Resultados idênticos foram encontrados no estudo de Ribeiro, Leal, Ribeiro, Forte e Fernandes (2009), que mostrou que os textos de cariz informativo são bastante seleccionados pelos alunos desta faixa etária. De seguida, e em igual número,

surgem os livros de acção e os contos. Se analisarmos as preferências dos alunos em função do género, verificamos que a preferência por banda desenhada, livros de aventuras e livros de acção parece ser predominante nos rapazes. Já as raparigas mencionam em número superior os contos e livros relacionados com Ciências. Estes resultados sugerem diferenças nas preferências de leitura de acordo com o género.

Quadro 10. Tipo de leitura que os alunos preferem

	Feminino <i>n</i>	Masculino <i>n</i>	Total <i>N (%)</i>
Banda desenhada	11	17	28 (19%)
Livros de aventuras	11	15	26 (17%)
Livros de acção	4	15	19 (13%)
Contos	19	0	19 (13%)
Livros de Ciências	13	5	18 (12%)
Poesia	11	5	16 (11%)
Todos	3	5	8 (5%)
Livros de ficção	4	0	4 (3%)
Romance	2	1	3 (2%)
Livros Educativos	3	0	3 (2%)
Livros de terror	0	2	2 (1%)
Revistas	1	1	2 (1%)

Nota: Dois alunos (1%) não referiram qualquer tipo de leitura

1.6. Hábitos de leitura das famílias

Dada a importância dos contextos informais de aprendizagem na motivação para a leitura, passaremos agora a analisar os resultados referentes aos hábitos de leitura da família dos alunos.

No que diz respeito às práticas de leitura, a maioria dos alunos refere que o pai costuma ler, sendo o jornal o suporte de leitura mais usado. Verifica-se também que existe pouca diferença entre o recurso a livros e a revistas.

Relativamente aos hábitos de leitura dos pais², quase metade dos alunos (41%) considera que o pai raramente lê, resultados que seguem no sentido dos encontrados por Ribeiro e colaboradores (2009).

² Utilizamos a palavra pais escrita com inicial minúscula quando nos referimos aos progenitores do sexo masculino. Quando nos referimos a ambos os progenitores é usada a palavra Pais escrita com inicial maiúscula.

No que diz aos hábitos de leitura das mães, é notório que praticamente todos os alunos consideram que a mãe lê. No entanto, de acordo com os valores apresentados no Quadro 11, é notória a variabilidade percebida na frequência de leitura das mães. Relativamente aos suportes de leitura usados, os resultados indicam que as revistas são o suporte mais usado pelas mães, seguindo-se os livros.

Os resultados obtidos relativamente à família dos alunos indicam que ambos os Pais têm hábitos de leitura, apesar da variabilidade na sua frequência. Todavia questionamos se esses hábitos de leitura são suficientemente consistentes de forma a servirem de um bom modelo aos alunos.

Face aos resultados obtidos constata-se que enquanto os pais parecem preferir os jornais, as mães demonstram maior recurso às revistas. Estes resultados são também idênticos aos do estudo de Ribeiro e colaboradores (2009) no qual se verificou que o suporte de leitura mais usado é o de publicações periódicas (jornais e revistas). Ribeiro e colaboradores (2009) referem ainda que os pais preferem os jornais desportivos enquanto as mães demonstram maior tendência para as revistas da imprensa “cor-de-rosa”.

Quadro 11. Hábitos de leitura dos Pais dos alunos

	Feminino <i>n</i>	Masculino <i>n</i>	Total <i>N (%)</i>
O teu pai costuma ler?			
Sim	68	56	124 (83%)
Não	9	11	20 (13%)
Outras situações	5	1	6 (4%)
O que costuma ler o teu pai? *			
Revistas	22	18	40(27%)
Jornais	55	50	105 (73%)
Livros	21	21	42 (28%)
Com que frequência é que o teu pai lê?			
Raramente	31	29	60 (41%)
Uma vez por semana	14	7	21 (15%)
Duas a três vezes por semana	11	9	20 (14%)
Todos os dias	22	21	43 (30%)
A tua mãe costuma ler?			
Sim	79	62	141 (94%)
Não	2	6	8 (5%)
Outras situações	1		1 (1%)

O que costuma ler a tua mãe? *

Revistas	66	46	112 (75%)
Jornais	17	20	37 (25%)
Livros	50	36	86 (58%)

Com que frequência é que a tua mãe lê?

Raramente	22	16	38 (26%)
Uma vez por semana	12	16	28 (19%)
Duas a três vezes por semana	21	21	42 (28%)
Todos os dias	26	15	41 (27%)

Nota: Nestas questões os alunos tomaram como referência as pessoas que vivem com eles, independentemente de serem pais ou não; * Os alunos seleccionaram mais do que uma hipótese.

2. Resultados relativos aos professores

No sentido de analisar as percepções dos professores relativamente às preferências dos alunos acerca da leitura, realizou-se uma entrevista semi-estruturada a 10 professores Titulares de Turma que leccionam o 4.º ano de escolaridade aos alunos participantes.

Decorrente da análise de conteúdo das entrevistas apresentam-se, seguidamente, os resultados obtidos.

2.1. Frequência com que o Professor Titular de Turma lê para os seus alunos

Relativamente à frequência com que o Professor Titular de Turma lê para os seus alunos, podemos constatar, através da leitura do Quadro 12, que todos os professores referem o hábito de ler aos seus alunos, embora em frequência distinta. Segundo Bártolo (2004), o professor enquanto modelo, deve ler quase diariamente para os seus alunos. No entanto, tal não se verifica.

Quadro 12. Frequência com que o Professor Titular de Turma lê para os alunos

	<i>n</i>	%
Todos os dias	2	20
Duas a três vezes por semana	5	50
Uma vez por semana	2	20
Não especifica	1	10

Dos professores entrevistados, cerca de metade referiu ler duas a três vezes por semana aos seus alunos. No decurso da entrevista os professores referiram não ter um dia estipulado ou uma hora específica para esta leitura, fazendo-o no momento que consideram mais oportuno.

2.2. Critérios usados para seleccionar o material de leitura

Relativamente aos critérios usados pelos professores para seleccionar o material de leitura, apuramos os resultados apresentados no Quadro 13.

Quadro 13. Critérios utilizados pelos professores para seleccionar o material de leitura

	<i>n</i>	%
Programa	5	50
Interesses dos alunos	3	30
Idade e desenvolvimento dos alunos	1	10
Despertar a imaginação dos alunos	1	10

O Programa relativo ao ano de escolaridade em análise é o critério mais referido pelos professores, mostrando que os conteúdos que estão a ser leccionados ditam a selecção do material de leitura. A selecção de materiais de leitura é feita de modo a permitir a introdução de um conteúdo (ex: “Dependendo disso dos temas que normalmente estou a dar em Estudo do Meio tento integrar o tema como motivação e outros temas que eu queira dar e que estão no Programa” [Professor D]). O critério “interesses dos alunos” é referido apenas por 30% dos professores.

2.3. Acesso a outros suportes de leitura

Os professores foram questionados sobre a frequência de acesso a outros suportes de leitura que não os manuais escolares. Relativamente a esta questão obtiveram-se os resultados sintetizados no Quadro 14.

Quadro 14. Frequência de acesso a outros suportes de leitura

	<i>n</i>	%
Diariamente	2	20
Duas a três vezes por semana	3	30
Uma vez por semana	2	20
Quase todas as semanas	1	10
Quinzenalmente	1	10
Poucas vezes	1	10

Da leitura do Quadro 14 pode concluir-se que todos os professores criam oportunidades de contacto com outros suportes de leitura para além do manual escolar. Todavia, a frequência com que essas leituras são proporcionadas, varia consideravelmente.

No decurso das entrevistas realizadas aos professores foi possível verificar que nos outros suportes de leitura incluem a consulta de livros na Biblioteca da escola, a visita do Bibliomóvel ou a realização de consultas na *Internet*.

2.4. Conhecimento das preferências de leitura dos alunos

De acordo com o referido no primeiro capítulo deste trabalho, é importante conhecer bem as preferências de leitura dos alunos, pois só desta forma será possível proporcionar leituras adequadas aos seus interesses e às suas vivências, o que determinará a motivação dos alunos para leitura. Conforme referem Rolo e Silva (2009, p.144) “(...) o conhecimento que os professores constroem sobre os interesses e as necessidades dos alunos pode torná-los mediadores exímios”. Neste sentido, questionamos os professores sobre o seu conhecimento acerca das preferências de leitura dos seus alunos.

Quadro 15. Conhecimento das preferências de leitura dos alunos

	<i>n</i>	%
Sim	8	80
Não	1	10
Mais ao menos	1	10

Como podemos verificar no Quadro 15, a maior parte dos professores afirma que conhece bem as preferências de leitura dos seus alunos. Quando isto não acontece, tal é atribuído ao facto de terem ainda pouco contacto com os alunos

(ex “ ... não consigo saber bem as preferências mesmo, porque estou há muito pouco tempo com eles” [Professor I]).

2.5. Estratégias usadas para conhecer as preferências de leitura dos alunos

Quando interrogados sobre as estratégias usadas para ficar a conhecer as preferências de leitura dos seus alunos, os professores apresentaram as seguintes respostas (cf. Quadro 16).

Quadro 16. Estratégias usadas para conhecer as preferências de leitura dos alunos

	<i>n</i>	%
Diálogo/ Contacto diário	6	60
Fichas/ Questionários	2	20
Acompanhamento à biblioteca	1	10

É possível verificar que mais de metade dos professores refere que o diálogo que ocorre em ambiente de sala de aula permite conhecer bem as preferências de leitura dos alunos (ex: “...conheço as preferências de leitura pelo contacto que estabelecemos todos os dias...Trabalhar na sala de aula permite-nos aferir esse conhecimento” [Professor A]; “...em diálogos e conversas que nós vamos tendo no dia-a-dia, vou-me apercebendo daquilo que eles vão gostando... [Professor G]). Há, no entanto, dois professores que referem elaborar no início do ano lectivo uma ficha ou questionário que tem por objectivo conhecer as preferências de leitura dos alunos (ex: “Fiquei a conhecê-las por fichas que eles realizam geralmente na Biblioteca Escolar” [Professor C]; “Preencheram um questionário no início do ano lectivo, conheço as preferências principalmente dos meninos do quarto ano” [Professor E]).

2.6. Partilha de leituras

Como ficou claro na revisão de literatura, os comportamentos são aprendidos por observação de modelos, pelo que o professor deve demonstrar gosto pela leitura e partilhar as suas leituras de forma a motivar os alunos. Face à relevância deste assunto questionamos os professores sobre o hábito de partilhar as suas

leituras com os alunos. Dos professores entrevistados, 7 deles (70%) referem o hábito de conversar com os seus alunos sobre as leituras que eles próprios fazem. Os professores que não partilham as suas leituras usam como argumento o facto de os temas abordados não interessarem os alunos (ex: “... não falo muito com eles sobre isso, porque é uma área que para eles não lhes diz respeito” [Professor B]; “Não costumo dialogar muito sobre aquilo que leio, aliás também penso que o que leio não vai muito...não são temas que lhes interessem muito” [Professor F]).

Já os alunos costumam, segundo 80% dos professores, conversar entre eles sobre o que lêem, principalmente no momento em que requisitam livros na Biblioteca Escolar ou no Bibliomóvel (ex; “ ... como...vem o Bibliomóvel eles gostam muito de trocar impressões sobre os livros ... [Professor I]; “Costumam...Normalmente até semanalmente depois das leituras que fazem com os livros seleccionados. Costumam depois fazer um comentário ou dialogar entre eles, sobre aquilo que leram” [Professor F]).

2.7. *Existência de biblioteca*

Atendendo à grande importância das bibliotecas no processo de motivação para a leitura, incluímos na entrevista uma pergunta nesse sentido.

Dos 9 professores que referem ter biblioteca na escola, quatro elogiam as suas características (ex: “... existe, e acho que para o nível de ensino, para um Centro Escolar do 1.º Ciclo, acho que está bem apetrechada a nível dos livros existentes ...” [Professor B]; “Existe, com boas condições, a biblioteca vai de encontro aos interesses dos alunos e às motivações deles, os livros são interessantes” [Professor C]).

Os professores que elogiaram as bibliotecas das suas escolas encontram-se em estabelecimentos de ensino que foram requalificados há menos de dois anos. Cinco professores apontam bastantes limitações à biblioteca que têm na escola, de entre as quais destacamos: a desactualização dos livros, a dimensão e desorganização da biblioteca (ex: “Existe uma pequena biblioteca mas os livros estão muito desactualizados. Livros já antigos ...” [Professor E]; “Não muito

organizada devido ao reduzido número de livros que existem e ao espaço ser multiusos mas existe” [Professor H]).

O professor que referiu não possuir biblioteca na sua escola salientou que essa ausência é atenuada com a visita do Bibliomóvel que ocorre quinzenalmente.

Para além das Bibliotecas Escolares disponíveis, apenas dois professores referiram a existência de uma biblioteca de turma. Segundo Bártolo (2004) deve existir uma biblioteca de turma que tenha cerca de quatro a cinco livros por aluno e para além disto, cada um deve ter a oportunidade de levar esses livros para casa independentemente de saber ler ou não. Conforme verificamos os professores parecem não estar suficientemente sensibilizados para a importância das bibliotecas de turma na motivação para a leitura.

2.8. As preferências de leitura dos alunos e o Plano Nacional de Leitura

Atendendo a que um dos objectivos do nosso estudo consiste em analisar se a lista de livros recomendada pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) para o 4.º ano de escolaridade do Ensino Básico integra as preferências manifestadas pelos alunos da referida amostra, questionamos cada um dos professores sobre este assunto.

Quadro 17. Adequação entre as preferências de leitura dos alunos e os livros do PNL

	<i>n</i>	%
Sim	7	70
Não	2	20
Nem sempre	1	10

Como se pode verificar pelos dados apresentados, a maior parte dos professores reconhece que se verifica uma adequação entre as preferências de leitura dos alunos do 4.º ano de escolaridade e os livros recomendados pelo PNL. Na generalidade, estes professores afirmam que os alunos gostam dos livros recomendados pelo PNL e reconhecem que se trata de um conjunto de livros bastante bom que consegue despertar a atenção dos alunos. Durante a entrevista

foi possível verificar que a maioria dos professores concorda com as recomendações propostas pelo PNL.

De entre os professores que referem que os livros recomendados pelo PLN não se adequam às preferências de leitura dos alunos, foi possível verificar que mencionam o grau de dificuldade apresentado por alguns livros, a infantilidade de outros e a escassez de enciclopédias ou atlas.

No que concerne à adequação dos livros recomendados pelo PNL em função do sexo dos alunos, a esmagadora maioria dos professores entrevistados (90%) considera que esta se adequa a ambos os géneros.

3. Análise comparativa entre os resultados dos alunos e dos professores

Quanto às preferências de leitura dos alunos, 8 dos professores entrevistados (80%) afirmam conhecer as preferências de leitura dos alunos, o que é confirmado por 114 alunos (76%) dos 150 que participaram neste estudo. Um professor refere não conhecer essas preferências e um outro indica conhecê-las “mais ao menos”. Estes resultados parecem ser confirmados por 36 alunos (24%) que dizem que os professores não conhecem as suas preferências de leitura (cf. Quadro 5).

No que diz respeito ao acesso a outros suportes de leitura que não os manuais escolares, verifica-se que 90 alunos (60%) referem ter acesso a outros suportes de leitura uma a duas vezes por semana. Por sua vez, cinco professores mencionam permitir esse acesso duas a três vezes por semana. Com efeito parece existir algum consenso em situar a frequência de acesso a outros suportes de leitura entre uma a três vezes por semana. No entanto, também foi possível constatar através das respostas dadas que 40 alunos (27%) consideram ter acesso raramente a outros suportes de leitura, o que é confirmado pelos professores. Existe uma minoria de alunos que considera ter acesso diariamente a diversos suportes de leitura, o que também é confirmado pelos professores, visto apenas dois professores referirem diariamente proporcionar o acesso a outros suportes de leitura sem ser os manuais escolares. Conforme se verifica, existe uma significativa variabilidade ao acesso a outros suportes de leitura, pelo

que seria pertinente realizar algumas acções de sensibilização junto aos professores de forma a tornarem mais frequente o acesso a outros suportes de leitura.

Relativamente à partilha de leitura entre alunos, embora sete professores refiram que os alunos têm por hábito conversar entre eles sobre o que lêem, o mesmo não é confirmado pelos alunos. Constata-se, pelos resultados, que 79 alunos dizem que conversam com os colegas sobre o que lêem; em contraponto, 71 alunos referem não ter o hábito de conversar com os colegas sobre o que lêem. Face à diferença pouca significativa de valores, parece arriscado confirmar a partilha de leitura entre alunos. Desta forma, os resultados sugerem que os alunos conversam menos entre si sobre o que lêem do que os professores consideram.

Relativamente à partilha de leitura por parte dos professores sete deles mencionam partilhar as leituras que fazem com os seus alunos e existe realmente essa percepção por parte de 82 alunos. No entanto, parece pertinente referir que existe um número significativo de alunos (68) que negam o facto de o professor conversar com eles sobre as suas leituras. Neste sentido parece ser necessário que os professores proporcionem momentos em contexto de sala de aula em que partilhem com os seus alunos o tipo de leitura que fazem, podendo estes momentos ser favoráveis à apresentação de autores que os alunos desconhecem e propícios à introdução de novos gostos e fontes de interesse.

Considerações finais

Considerações finais

O estudo aqui apresentado: “Preferências de leitura e motivação no 1.º Ciclo do Ensino Básico: A perspectiva dos alunos e dos professores”, inserido no âmbito do mestrado em Inovação e Mudança Educacional, teve por objectivos: a) conhecer as preferências e hábitos de leitura dos alunos do 4.º ano de um Agrupamento Vertical de Escolas do concelho de Viana do Castelo; b) analisar se existem diferenças de temáticas em função do género; c) analisar se a lista de livros recomendada pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) para o 4.º ano integra as preferências apontadas pelos alunos; d) comparar as preferências manifestadas pelos alunos com as percepções dos professores sobre essas mesmas preferências.

Este estudo foi realizado junto dos alunos do 4.º ano de escolaridade e dos respectivos Professores Titulares de Turma de um Agrupamento Vertical de Escolas do distrito de Viana do Castelo.

No final do presente trabalho pretende-se reflectir sobre os possíveis contributos que este estudo pode ter trazido ao domínio da investigação no qual se inscreve. Para além disso, importa também reflectir sobre as limitações que este estudo apresenta e que deverão ser tidas em conta em futuras investigações.

Em face dos resultados obtidos, podemos concluir que os alunos têm o hábito de ler, embora com frequências diferentes. Constatou-se ainda alguma discrepância entre o que os alunos lêem e o que é considerado adequado para o seu nível de escolaridade, já que alguns dos livros que lêem são recomendados para anos de escolaridade e faixa etária inferior aos da amostra. Neste âmbito, questionamo-nos sobre o tipo de leituras que os alunos fazem e reflectimos sobre os critérios de selecção que os alunos usam no momento de escolher um livro. Embora se deva permitir que os alunos escolham os livros a ler, é necessário que o adulto introduza, gradualmente, novas propostas de leitura e lhes dê orientação na selecção dos livros a ler. Apresentar aos alunos bons livros e bons autores será uma forma de lhes despertar o gosto pela leitura, pois se eles gostarem do

que leram ou ouviram ler, terão tendência a querer ler mais. Caso seja concedida total liberdade para os alunos seleccionarem os livros que lêem, sem qualquer tipo de orientação dos adultos, corremos o risco dos alunos seleccionarem livros demasiado simples o que pode impedir a sua evolução enquanto leitor e repercutir-se ao nível da motivação.

Perante os resultados obtidos foi também possível concluir que, no geral os professores conhecem as preferências de leitura dos alunos. No entanto, atendendo aos baixos desempenhos que se verificam ao nível da leitura podemos questionar-nos se os professores rentabilizam esse conhecimento nas suas práticas em contexto de sala de aula de forma a promover a motivação para a leitura.

Apesar de este estudo ter assumido um carácter essencialmente descritivo, parece-nos que os resultados obtidos constituem uma base importante quer para o desenvolvimento de futuros estudos, quer para incentivar os professores a reflectirem sobre as suas estratégias, particularmente aquelas que estão directamente relacionadas com a promoção da motivação para a leitura. Sendo o professor considerado um dos mais importantes mediadores entre o conhecimento e as crianças, os resultados do presente estudo poderão contribuir para uma atitude proactiva no sentido de organizarem actividades e recursos que optimizem a motivação para a leitura dos alunos.

Uma vez salientados os principais resultados, cumpre-nos referir algumas das limitações, nomeadamente sobre a amostra e os instrumentos utilizados, o que requer alguma prudência nas interpretações das nossas conclusões.

Relativamente à amostra, aponta-se como principal limitação o facto de se circunscrever a uma única zona geográfica, o que impede a generalização dos resultados à restante população. Relativamente aos instrumentos de recolha de dados há a salientar o facto de terem sido utilizados instrumentos de auto-relato. Sendo a leitura uma temática bastante valorizada não só na comunidade educativa mas também na sociedade em geral, é de esperar alguma desejabilidade social nas respostas obtidas, tanto por parte dos alunos como por parte dos professores. Consideramos também particularmente importante que em estudos futuros se possa alargar esta análise a outros anos de escolaridade e incluir uma amostra mais alargada de professores, bem como utilizar outros

métodos de recolha de dados como, por exemplo, a observação das práticas em sala de aula.

De referir ainda a exígua experiência da autora deste trabalho nas metodologias de investigação, assim como a sua posição dual relativamente ao contexto de estudo. Estes aspectos podem ter implicado algum enviesamento na recolha de dados. No entanto, fazendo uma análise final sobre todo o processo envolvido na realização desta investigação, podemos afirmar que este estudo representou uma mais-valia no processo de desenvolvimento profissional da autora, uma vez que implicou a mobilização e articulação entre quadros teóricos e dados empíricos considerados essenciais para o exercício eficaz da actividade docente, nomeadamente no domínio em análise.

Apesar das limitações referidas, consideramos que o presente trabalho de investigação representou um importante contributo para conhecer as percepções dos alunos e dos professores sobre hábitos e preferências de leitura, o que permitirá melhorar as práticas desenvolvidas, não só no contexto de sala de aula como na Escola em geral, sempre com o intuito de dotar os alunos de estratégias de leitura e incutir-lhes o gosto por esta, para deste modo se tornarem leitores autónomos e competentes. No entanto, para isso acontecer é necessário que a leitura ocorra em situações contextualizadas e significativas, pois só deste modo é que o aluno a vai entender como uma actividade social que permite a sua inserção na sociedade do conhecimento.

Para se verificarem progressos significativos no âmbito da leitura é necessária uma mudança de concepção dos agentes educativos, nomeadamente dos professores a respeito da leitura e do seu ensino. Neste sentido, professores, pais e a sociedade em geral terão de reflectir no sentido de conciliar esforços que permitam tornar os alunos leitores assíduos e competentes.

No que respeita ao contexto escolar há em nosso entender, necessidade de promover, junto dos professores formação especializada que os capacite para entender os factores envolvidos na motivação para a leitura, conhecimento indispensável para que possam desempenhar eficazmente o seu papel como mediadores e promotores de leitura(s).

Referências bibliográficas

Referências bibliográficas

- Bandura, A. (1987). *Teoria del aprendizaje social*. Madrid: Espasacalpe.
- Bártolo, V. N. (2004). Motivação para a leitura. In J. Lopes, M. G. Velasquez, P. Fernandes & V. Bártolo (Eds.), *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura* (pp.138-178). Coimbra: Quarteto.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for literacy. *Educational Psychologist*, 32, 69-82.
- Bzuneck, J. A. (2010). Como motivar os alunos: sugestões práticas. In E. Boruchovitch, J. Bzuneck & S. Guimarães (Orgs), *Motivação para Aprender – Aplicações no contexto educativo* (pp.13-37). Petrópolis: Editora Vozes.
- Castro, R. V., & Dionísio, M. L. (1998). Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. In R. V. Castro & M. L. Dionísio (Eds.), *Entre Linhas Paralelas. Estudos sobre o português nas escolas* (pp.129-147). Braga: Angelus Novus.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, M. L. G. (2004). *A compreensão leitora e o rendimento escolar: um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado, não publicada. Universidade do Minho. Instituto da Educação e Psicologia.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- DataAngel Policy Research Incorporated. (2009). *A Dimensão Económica da literacia em Portugal: Uma Análise*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Fernandes, P. P. (2009). Literacia emergente. In J. A. Lopes, M. G. Velasquez, P. P. Fernandes & V. N. Bártolo (Orgs.), *Aprendizagem, ensino e Dificuldades da Leitura* (pp. 53-87). Coimbra: Quarteto.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em Contexto Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Galveias, A. (2005). Aprender a ler, Ensinar a Compreender: As Práticas escolares e a formação de leitores literatos. In B. D. Silva & L. S. Almeida

- (Coord.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 693-708). Universidade do Minho: Instituto Educação e Psicologia.
- Gambôa, M. J. (2008). Plano Nacional de Leitura: o que fazem os alunos com os livros?”. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Coord.), *Actas do 7º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 82-100). Braga: Universidade do Minho.
- Giasson, G. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.
- Guthrie, J. T., & Coddington, C. S. (2009). Reading Motivation. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 503-522). New York: Routledge.
- Lages, M., Liz, C., António, J., & Correia, T. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: Ministério da Educação – GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Magalhães, A. M., & Alçada, I. (1993). *Os Jovens e a Leitura no Limiar do Século XXI*. Lisboa: Caminho.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 27 (4), 565-574.
- Mckenna, M. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 18-40). Newark: Internacional Reading Association.
- Ministério da Educação (2004). *Resultados do Estudo Internacional. PISA 2003*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação.
- Monteiro, V., Mata, L., & Peixoto, F. (2010). A Auto-Percepção de Leitor e a sua Relação com o Desempenho em Leitura e Género. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp.2525-2536). Retirado de <http://www.actassnip2010.com>

- OCDE (2000). PISA-Programme for International Student Assessment – *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie* – Premiers resultats de PISA 2000. Paris: Les Editions de l'OCDE.
- Palmer, B. M., Codling, R. M., & Gambrell, L. B. (1994). In their own words: what elementary students have to say about motivation to read. *The Reading Teacher*, 48 (2), 176-178.
- Pinto-Ferreira, C., Serrão, A., & Padinha, L. (2007). *PISA 2006. Competências científicas dos alunos portugueses*. Lisboa: GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional.
- Ribeiro, I., Leal, M. J., Ribeiro, M., Forte, A., & Fernandes, I. (2009). Hábitos de leitura de filhos e pais. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos: Ideias e projectos para promover a leitura* (pp. 155-249). Coimbra: Almedina.
- Rolo, C., & Silva, C. (2009). A escola e o gosto de ler. Da “ obrigação” à “devoção”. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos: Ideias e projectos para promover a leitura* (pp. 115-154). Coimbra: Almedina.
- Sabino, M. M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5), 1-11.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Serrão, A., Pinto-Ferreira, C., & Sousa, H. D. (2010). *PISA 2009. Competências dos Alunos Portugueses. Síntese dos resultados*. Lisboa: GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional.
- Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: Uma outra abordagem – Círculos de Leitura. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores das teorias às práticas* (pp. 45-68). Lisboa: Lidel.
- Viana, F. (2006). Aprender a ler: Apenas uma questão de métodos? In A. Pereira, A. Ramos, F. L. Viana, M. D. F. Tilve, G. Castanheira & M. G. B. Castanho, *Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa* (pp. 43-59). Braga: Casa do Professor.

- Viana, F. L., & Martins, M. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. *In* I. Ribeiro & F. L. Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos: Ideias e projectos para promover a leitura* (p. 9-41). Coimbra: Almedina.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Wigfield, A., & Wentzel, K. (2007). Introduction to Motivation at School: Interventions that work. *Educational Psychologist*, 42 (4), 191-196.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Motivation for reading: An overview. *Educational Psychologist*, 32 (2), 57-58.
- Wigfield, J. (2000). *Facilitating children's reading motivation*. *In* L. Baker, M. Breher, & J. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers. Promoting achievement and motivation* (pp. 140-158). New York: The Guilford Press.

www.min-edu.pt.

www.planonacionaldeleitura.gov.pt

.

Anexos

Anexo 1

Livros que os alunos leram

	<i>n</i>	<i>Autor(es)</i>	Plano Nacional de Leitura
Cinderela	18	a)	Recomendado para o 3.º ano de escolaridade destinado à leitura autónoma e leitura com apoio do professor ou dos pais.
O Caranguejo Verde	15		
Um estranho e feliz casamento	14		
O segredo do rio	13	Sousa Tavares, Miguel	Recomendado para o 4.º ano de escolaridade destinado à leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade I.
Uma aventura	13		
101 Dálmatas	10	a)	Recomendado para o 1.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade II.
O Capuchinho Vermelho	10	a)	Recomendado para o Pré-Escolar destinado a leitura autónoma e leitura com apoio dos pais e/ou educador.
A Floresta	9	Andresen, Sophia de Mello Breyner	Recomendado no programa de português do 5.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade II
O Rei Leão	9		
Branca de Neve e os sete anões	9	Baker, Liza	Recomendado no programa de português do 1.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade I
Pinóquio	8	a)	Recomendado para o 1.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade II.
Os três porquinhos	7	a)	Recomendado para o 1.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade I.
A Bela e o Monstro	7	a)	Recomendado par o 4.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade I.
Colecção Anita	7		
Astérix	6	Uderzo, Albert	O livro: “O céu cai-lhe em cima da cabeça” é recomendado para o 6.º ano de escolaridade destinado à leitura autónoma e leitura com apoio do professor ou pais.
O diário de um banana	6		
Os Ovos Misteriosos	6	Soares, Luísa Bacelar, Manuela	Recomendado para o 1.º ano de escolaridade destinado a leitura na sala de aula. Grau de Dificuldade

a) Considerando que existem várias versões desta obra e que os alunos indicaram apenas o título e não a versão lida, optámos por não preencher este parâmetro.

			II.
O Pavão do Abre e Fecha	4	Machado, Ana Maria	Recomendado para o 4.º ano de escolaridade destinado a leitura autónoma e leitura com apoio do professor ou dos pais.
A Bela Adormecida	4		
Gatinho Mágico	4		
A Pequena Sereia	4	Andersen, Hans Christian	Recomendado para o 2.º ano de escolaridade destinado a leitura autónoma e/ou leitura com apoio do professor ou dos pais.
O Gato das Botas	4	a)	Recomendado no programa de português do 2.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade I.
Barbie	4		
365 Piadas	3		
Feras e Heróis	3		
Noddy- A gaita-de-foles mágica	3		
O lobo e os sete cabritinhos	3	Busquets, Carlos; Viroux- Lenaerts, Nicole	Recomendado para o Pré-Escolar destinado a ler em voz alta/contar/ trabalhar na sala.
Alice no País das Maravilhas	3		
Tarzan	3		
O dragãozinho que não sabia assoar-se	2		
Margarida e o Pato Donald	2		
O Reino Animal – Os invertebrados	2	Carpaneto, Giuseppe Maria	Recomendado para apoio a projectos relacionados com Natureza/Defesa do Ambiente nos 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos.
Atlas de dinossauros animais pré-históricos e outros	2		
Mulan	2		
Dora	2		
O Cavaleiro da Dinamarca	2	Andresen, Sophia de Mello Breyner	Recomendado no programa de português do 7.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade II.
O Rei da selva	2		
1000 Perguntas e respostas	2		
A Fada Oriana	2	Andresen, Sophia de Mello Breyner	Recomendado no programa de português do 5.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade III.
Crepúsculo	2		
Contos de sempre	2		
Camila	2		
O Senhor Forte	2		
Contos clássicos	2		
O hospital dos animais	2		
Como o pai e a mãe se apaixonaram	2	Grossmann-Hensel, Katharina	Recomendado para o 3.º ano de escolaridade destinado a leitura autónoma e a leitura com apoio do professor ou dos pais.
Pedro aprende bricolagem	2		
Amarguinha “A história do Anjo-da-Guarda”	2		Recomendado para projectos relacionados com a cidadania nos 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos de escolaridade
Viana – História de Viana do Castelo em BD	2		

Leopoldina	2		
O dragão que queria ser violinista	2	Liebana, Luísa Vilar	Recomendado para o 2.º ano de escolaridade destinado a leitura autónoma e/ou leitura com apoio do professor ou dos pais.
As fadas da terra do nunca	2		
A cozinha das fadas	1		
A ratinha vaidosa	1		
Fábulas	1	O'Neill, Henrique	Recomendado no programa de português do 7.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade III.
Histórias de encantar	1	Bardinat, Marie-José	Recomendado para o 3.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade II.
A Princesa Ervilha	1		
Romeu e Julieta	1	Cinquentti, Nicola	Recomendado no programa de português do 6.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade I.
Histórias para ouvir antes de adormecer	1		
O relógio da minha avó	1	McCaughrean, Geraldine	Recomendado para o 2.º ano de escolaridade destinado a leitura autónoma e/ou leitura com apoio do professor ou dos pais.
O barquinho amarelo	1		
As fadas falam-nos de...	1		
Ben 10	1		
O macaco de rabo cortado e Outras Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo	1	Torrado, António	Recomendado para o 3.º ano de escolaridade destinado a leitura autónoma e leitura com apoio do professor ou dos pais.
O Rato Renato	1		
Feras e heróis	1		
A cadela a cem à hora	1		
A super vaca salva o mundo	1		
O futebol ou a vida – colecção “Os Invisíveis”	1	Magalhães, Álvaro	Recomendado para as Novas Oportunidades destinado a leitura autónoma. Grau de Dificuldade I.
Fábulas de Encantar	1		
Henrique o terrível	1		
365 Histórias	1		
A montanha falante	1		
A princesa e o sapo	1		
Contos da Mata dos Medos	1	Magalhães, Álvaro	Recomendado para o 4.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade II.
A Menina dos fósforos	1		
A verdadeira vida da formiga Rabiga	1		
Rapunzel	1		
Menino de nariz esperto	1		
Nina traquina	1	Lucas, David	Recomendado para a Educação Pré-Escolar destinado a ler em voz alta/contar/trabalhar na sala de aula.
Os Aristogatos	1		
A Noite de Natal	1	Andresen, Sophia de Mello Breyner	Recomendado para projectos relacionados com o Natal nos 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos.

O Olho	1		
João e o pé de feijão	1		
Livro com cheiro a chocolate	1	Vieira, Alice	Recomendado para o 2.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade III.
O ratinho marinho	1	Soares, Luísa Ducla	Recomendado para a Educação Pré-Escolar destinado a ler em voz alta/contar/trabalhar na sala de aula.
O Natal especial da Rena Rubi	1		
Eclipse	1		
Lua Nova	1		
Amanhecer	1		
Certa noite, num estábulo	1	Visconti, Guido	Recomendado para projectos relacionados com o Natal nos 3.º, 4.º 5.º e 6.º anos.
As novas aventuras da Cadeira dos desejos	1		
O Príncipezinho	1		
Um ano com Sarah Kay	1		
O pequeno urso polar	1		
O Soldadinho de chumbo	1	Andersen, Hans Christian	Recomendado para o 4.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade I.
O Livro da Selva	1	Kipling, Rudyard	Recomendado para o 5.º ano de escolaridade destinado a leitura autónoma e leitura com apoio do professor ou pais.
Homem aranha	1		
Os Incríveis	1		
Porque somos meninos e meninas?	1		
O Lobo Mágico	1		
Quando crescer quero ser jogador de...	1		
O Gato Comilão	1		Recomendado para a Educação Pré-Escolar destinado a ler em voz alta/contar/trabalhar na sala de aula.
O espanta tubarões	1		
A lebre e a tartaruga	1	Rodrigues, Maria João (trad)	Recomendado para o 2.º ano de escolaridade destinado a leitura autónoma e/ou leitura com apoio do professor ou dos pais.
O grande livro dos monstros fadas, dragões e gigantes	1		
Docinho de Morango	1		
Ratatui	1		
Enciclopédia ilustrada do corpo humano	1		Recomendado para apoio a projectos relacionados com o corpo humano/saúde nos 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos.
Contos e histórias	1		
Arizona – Lucky Luke	1		
Rantanplan - Os génios	1		
O Artista Plástico – Lucky Luke	1		
O Mar – A minha primeira enciclopédia	1		
Wall-E – Encontro nas Estrelas	1		
Viagem ao centro da terra	1		
Altas do Mundo	1		
Pónei Mágico	1		
O peixinho dourado	1		
Lápis Mágico	1		

Os desastres de Sofia	1		
As meninas exemplares	1		
O porquê das coisas	1		
Toy Story	1		
Três desejos	1		
Era uma vez um reino de mentira	1		
Detective Maravilhas	1	Pedreira ,Maria do Rosário	Recomendado par o 3.º ano de escolaridade destinado a leitura autónoma e leitura com apoio do professor ou dos pais.
Pedro e o lobo	1		Recomendado para o 2.º ano de escolaridade destinado a leitura autónoma e/ou leitura com apoio do professor e/ou dos pais.
Pastor de rimas	1		
Anjos de pijama	1	Araújo,Matilde Rosa	Recomendado para a Educação Pré-Escolar destinado a leitura autónoma e leitura com apoio do educador ou dos pais.
Futebol de praia	1		
O livro das datas	1		
Os Cinco Sentidos – A minha pequena enciclopédia	1	S/ref	Recomendado para apoio a projectos sobre o corpo humano/saúde no Jardim de Infância, 1.º e 2.º anos de escolaridade.
Longe de casa	1	Baguley, Elizabeth	Recomendado para a Educação Pré-Escolar destinado a leitura autónoma e leitura com apoio da educadora ou dos pais.
Mais rimas	1		
Uma bolada no vidro	1	Guedes ,Nuno Magalhães	Recomendado para o 4.º ano de escolaridade destinado a leitura autónoma e leitura com apoio do professor ou dos pais.
Contos para aprender e sonhar	1		
Pirata das Caraíbas	1		
Os dez anõezinhos da Tia Verde Água	1		
Fábulas de sempre	1		
Cãozinho Mágico	1		
À procura de Nemo	1		
O Leão Comilão, e outras fábulas que aqui estão	1		
As roupas do imperador	1		
Scooby-Doo	1		
As Minas de Salomão	1		
Palavra de rei não volta atrás	1		
Um cavalo da cor do arco-íris	1		
A Esquadrilha de Pirilampos	1		
O estranho caso dos Jogos Olímpicos	1		
Camila	1		
Polegarzinho	1		
A Carochinha e o João Ratão	1		
Rosa Branca e Rosa Vermelha	1		
Os Melhores Contos dos irmãos Grimm	1		
Contos de Andersen	1		
Os Bochechas	1		
Contos de Perrault	1		
Um ano na quinta	1		

Anexo 2

Livros que os alunos mais gostaram de ler

	<i>n</i>	<i>Autor(es)</i>	Plano Nacional de Leitura
O Caranguejo Verde	8		
Um estranho e feliz casamento	8		
Cinderela	7	Cohen, Della (adapt)	Recomendado para o 3.º ano de escolaridade destinado à leitura autónoma e leitura com apoio do professor ou dos pais.
Uma aventura	5		
O diário de um banana	5		
Colecção Anita	4		
Capuchinho Vermelho	4	Viroux-Lenaerts, Nicole (adapt)	Recomendado para o Pré-Escolar destinado a leitura autónoma e leitura com apoio dos pais e/ou educador.
Astérix	4	Uderzo, Albert	O livro: “O céu cai-lhe em cima da cabeça” é recomendado para o 6.º ano de escolaridade destinado à leitura autónoma e leitura com apoio do professor ou pais.
Os ovos misteriosos	4	Soares, Luísa Bacelar, Manuela	Recomendado para o 1.º ano de escolaridade destinado a leitura na sala de aula. Grau de Dificuldade II.
Rei Leão	4		
101 Dálmatas	3	S/ref	Recomendado para o 1.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade II
365 Piadas	2		
Amarguinha “A história do Anjo-da-Guarda”	2		Recomendado para projectos relacionados com a cidadania nos 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos de escolaridade
As fadas da terra do nunca	2		
Pato Donald	2		
O Reino animal – Os invertebrados	2	Carpaneto, Giuseppe Maria	Recomendado para apoio a projectos relacionados com Natureza/Defesa do Ambiente nos 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos.
Os três porquinhos	2	Soares, Maria Isabel (trad)	Recomendado para o 1º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade I.
1000 Perguntas e respostas	2		
O Pavão do Abre e Fecha	2	Machado, Ana Maria	Recomendado para o 4.º ano de escolaridade destinado a leitura autónoma e leitura com apoio do professor ou dos pais.
A cozinha das fadas	1		
A Princesa Ervilha	1		
Romeu e Julieta	1	Cinquentti, Nicola	Recomendado no programa de português do 6.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade I.
Histórias para ouvir antes de adormecer	1		
Como o pai e a mãe se apaixonaram	1	Grossmann-Hensel, Katharina	Recomendado para o 3.º ano de escolaridade destinado a leitura autónoma e a leitura com apoio do professor ou dos pais.
Ben 10	1		

O macaco de rabo cortado e Outras Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo	1	Torrado, António	Recomendado para o 3.º ano de escolaridade destinado a leitura autónoma e leitura com apoio do professor ou dos pais.
Histórias de Encantar	1		
Henrique o terrível	1		
365 Histórias	1		
A Menina dos fósforos	1		
A verdadeira vida da formiga Rabiga	1		
Rapunzel	1		
O lobo e os sete cabritinhos	1		
Nina traquina	1	Lucas, David	Recomendado para a Educação Pré-Escolar destinado a ler em voz alta/contar/trabalhar na sala de aula.
Contos clássicos	1		
As aventuras do senhor forte	1		
A Noite de Natal	1	Andresen, Sophia de Mello Breyner	Recomendado para projectos relacionados com o Natal nos 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos.
O Olho	1		
O Gato das Botas	1	Hamilton, Judy (adapt)	Recomendado no programa de português do 2.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade I.
Livro com cheiro a chocolate	1	Vieira, Alice	Recomendado para o 2.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade III.
O Ratinho marinho	1	Soares, Luísa Ducla	Recomendado para a Educação Pré-Escolar destinado a ler em voz alta/contar/trabalhar na sala de aula.
Contos de sempre	1		
Amanhecer	1		
Fada Oriana	1	Andresen, Sophia de Mello Breyner	Recomendado no programa de português do 5.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade III.
As novas aventuras da Cadeira dos desejos	1		
Um ano com Sarah Kay	1		
O livro da selva	1	Kipling, Rudyard	Recomendado para o 5.º ano de escolaridade destinado a leitura autónoma e leitura com apoio do professor ou pais.
Pirata das Caraíbas	1	Cox, Michael	Recomendado para o 6.º ano de escolaridade destinado a leitura autónoma e leitura com apoio do professor ou/ dos pais.
Gatinho Mágico	1		
As roupas do imperador	1		
O estranho caso dos Jogos Olímpicos	1		
Os melhores Contos dos irmãos Grimm	1		
O Rei da selva	1		
Homem aranha	1		
Quando crescer quero ser jogador de...	1		
Crepúsculo	1		

Feras e heróis	1		
Mullan	1		
Branca de Neve e os sete anões	1	Baker, Liza	Recomendado no programa de português do 1.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade I
Dora	1		
A Bela e o Monstro	1	Figueira, Teresa (trad)	Recomendado para o 4.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade I.
Alice no País das Maravilhas	1	Carroll, Lewis	Recomendado para o 4.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula.
Arizona	1		
Wall-E – Encontro nas Estrelas	1		
Viagem ao centro da terra	1		
Atlas de dinossauros animais pré-históricos e outros	1		
Atlas do Mundo	1	Steele, Philip	Recomendado para apoio a projectos relacionados com temas científicos nos, 5.º e 6.º anos de escolaridade.
Tarzan	1		
Pónei mágico	1		
Barbie	1		
Os desastres de Sofia	1		
O dragão que queria ser violinista	1	Liebana, Luísa Vilar	Recomendado para o 2.º ano de escolaridade destinado a leitura autónoma e/ou leitura com apoio do professor ou dos pais.
Futebol de praia	1		
A Minha Pequena Enciclopédia Larousse: Os Cinco sentidos.	1	Guibert, François de	Recomendado para apoio a projectos relacionados com o corpo humano no Pré-Escolar, 1.º e 2.º anos de escolaridade.
Pedro aprende bricolagem	1		
Pinóquio	1	a)	Recomendado para o 1.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade II.
Camila	1		
Polegarzinho	1		
Contos de Perrault	1	Menéres, Maria Alberta (trad)	Recomendado para o 2.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade III
Os Bochechas	1		
O segredo do rio	1	Sousa Tavares, Miguel	Recomendado para o 4.º ano de escolaridade destinado à leitura orientada na sala de aula. Grau de Dificuldade I.
O futebol ou a vida – colecção “Os Invisíveis”	1	Magalhães, Álvaro	Recomendado para as Novas Oportunidades destinado a leitura autónoma. Grau de Dificuldade I.

Anexo 3

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Preferências de leitura e motivação no 1.º Ciclo do Ensino Básico: A perspectiva dos alunos

IDENTIFICAÇÃO

Escola Básica do 1º Ciclo de: _____

Turma: _____ Ano: _____

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

Habilitações académicas da mãe: _____

Habilitações académicas do pai: _____

Questionário

Com este questionário pretende-se conhecer as tuas preferências em termos de leitura. Lê as questões com atenção. Em algumas terás que colocar um X dentro do ☐; noutras terás de escrever a resposta. Não há respostas certas ou erradas, por isso responde com sinceridade.

1. Costumam ler para ti?

Sim ☐Não ☐

1.1. Se sim, quem te costuma ler?

O meu pai ☐Outra pessoa ☐A minha mãe ☐Os meus avós ☐A minha professora/ O meu professor ☐Ninguém me lê ☐

1.2. Se alguém lê para ti, o que lê?

Livros ☐Legendas de filmes ☐Revistas ☐Histórias ☐Jornais ☐

2. Com que frequência lêes?

Nunca ☐Duas a três vezes por semana ☐Raramente ☐Todos os dias ☐Uma vez por semana ☐

3. Se lês, o que costumavas ler?

Livros ☐

Legendas de filmes ☐

Revistas ☐

Sites da Internet ☐

Jornais ☐

Correio electrónico ☐

4. Quanto tempo é que navegas na Internet?

Nenhum ☐

Duas a três horas por dia ☐

Pouco ☐

Mais de três horas por dia ☐

Uma hora por dia ☐

5. A tua professora deixa-te escolher os livros que são lidos na sala de aula?

Quase sempre ☐ Só algumas vezes ☐ Nunca ☐

6. Fora da escola, quem escolhe os livros que lês?

Não leio fora da escola ☐ Os meus pais ☐ Eu ☐ Outras pessoas ☐

7. Com que frequência lês outros textos ou livros na sala de aula, sem ser os livros da escola?

Todos os dias ☐ Uma ou duas vezes na semana ☐ Raramente ☐

7.1. Quem escolhe esses textos ou livros?

Eu ☐ A professora ☐

8. A tua professora sabe o que gostas de ler?

Sim ☐ Não ☐

9. O que costumavas ler na sala de aula é geralmente:

muito interessante ☐ interessante ☐ pouco interessante ☐ nada interessante ☐

mais indicado para rapazes ☐

mais indicado para raparigas ☐

indicado para ambos os sexos ☐

10. Já leste algum livro do princípio ao fim?

Sim ☐

Não ☐

10.1. Lembras-te do(s) seu(s) nome(s)? Escreve-o(s) aqui:

(sublinha o título daquele de que mais gostaste)

10.2. O que te faz gostar mais desse livro?

10.3. Como é que esse(s) livro(s) te chegou às mãos?

Ofereceram-mo(s) ☐

Não me lembro ☐

Emprestaram-mo(s) ☐

Comprei-o(s) ☐

Requisitei-o(s) numa biblioteca ☐ Qual?

10.4. O que te faz não gostar de um livro?

11. Alguma vez levaste um livro teu para ser lido aos teus colegas na sala de aula?

Sim ☐

Não ☐

12. Costumas falar com os teus colegas sobre os livros que lês?

Sim ☐

Não ☐

13. Costumas falar com a tua professora sobre os livros que lês?

Sim ☐

Não ☐

14. A tua professora costuma falar sobre os livros que ela lê?

Sim ☐

Não ☐

15. Quando lês algo que te agrada, gostas de voltar a ler ou chega ler apenas uma vez?

Gosto de voltar a ler ☐

Chega ler só uma vez ☐

16. Se gostas de ler, que tipo de leitura preferes? (quais os assuntos)

17. Estás a ler algum livro?

Sim ☐

Não ☐

18. Já ouviste falar do Plano Nacional de Leitura?

Sim ☐

Não ☐

19. Gostas mais de ler sobre...

assuntos novos ☐

assuntos conhecidos ☐

20. Vês alguma utilidade em ler?

Sim ☐

Não ☐

21. Para que costumás ler?

Para me distrair ☐

Porque a professora manda ☐

Para saber mais coisas ☐

Porque acho que me faz bem ☐

22. O teu pai costuma ler?

Sim ☐

Não ☐

22.1. O que costuma ler o teu pai?

Revistas ☐ Jornais ☐

Livros ☐

22.2. Com que frequência é que o teu pai lê?

Raramente ☐

Duas a três vezes por semana ☐

Uma vez por semana ☐

Todos os dias ☐

23. A tua mãe costuma ler?

Sim ☐

Não ☐

23.1. O que costuma ler a tua mãe?

Revistas ☐ Jornais ☐

Livros ☐

23.2. Com que frequência é que a tua mãe lê?

Raramente ☐

Duas a três vezes por semana ☐

Uma vez por semana ☐

Todos os dias ☐

Data: ____/____/2011.

Obrigada pela tua colaboração.

Anexo 4

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES

A entrevista que se segue tem por finalidade aferir as percepções dos professores sobre as preferências dos alunos no que concerne à leitura. Neste sentido, solicitamos que responda às questões que lhe vamos colocar com a máxima sinceridade possível. Informamos que o conteúdo desta entrevista não será divulgada e a sua identidade será preservada.

1. Com que frequência é que costuma ler para os seus alunos?
2. Que critérios usa para seleccionar o material de leitura que propõe aos seus alunos?
3. Quantas vezes na semana é que os seus alunos têm acesso a outros suportes de leitura sem ser os manuais escolares?
4. Conhece bem as preferências de leitura dos seus alunos? O que fez para ficar a conhecer as preferências dos seus alunos relativamente à leitura?
5. Costuma dizer aos seus alunos que gosta de ler e tem por hábito conversar com eles sobre o que lê?
6. Os seus alunos costumam conversar entre eles sobre o que lêem?
7. Existe biblioteca na sua escola?
8. Na sua sala de aula existe biblioteca de turma?
9. Na sua opinião os livros propostos pelo Plano Nacional de Leitura vão ao encontro das preferências dos seus alunos?
10. Os temas abordados nos livros propostos pelo Plano Nacional de Leitura, no seu entender destinam-se mais às crianças do sexo feminino, do sexo masculino ou adequam-se a crianças de ambos os sexos?

Sobre tudo o que foi dito, gostaria de acrescentar mais alguma coisa ou fazer algum comentário?

Agradecemos a sua atenção e disponibilidade.